

UNIVERZITA PALACKÉHO V OLOMOUCI

Pedagogická fakulta

Ústav pedagogiky a sociálních studií



Diplomová práce

Bc. Dominik Jokl

2. ročník

Obor: Řízení volnočasových aktivit

Komunikace s vyučujícím na SŠ z pohledu žáků

Olomouc 2024

Vedoucí práce: Mgr. Iva Koribská, Ph.D.

Prohlašuji, že jsem diplomovou práci na téma *Komunikace s vyučujícím na SŠ z pohledu žáků* vypracoval samostatně s použitím uvedené literatury.

V Olomouci dne 30.3. 2024

Podpis.....

Tímto bych chtěl poděkovat paní Mgr. Ivě Koribské, Ph.D., za vedení mojí diplomové práce, také za to, jak mi poskytovala užitečné rady, připomínky a dodávala mi motivaci. Poděkování také patří všem žákům, kteří mi poskytli důležité informace, se kterými jsem pracoval v praktické části mojí diplomové práce.

Anotace	
Název práce	Komunikace s vyučujícím na SŠ z pohledu žáků
Klíčová slova	Komunikace, komunikační styly, pedagogická komunikace, osobnost pedagoga, žáci střední školy, generace Z, kvalitativní výzkum, focus group.
<p>Diplomová práce je zaměřena na komunikaci žáků s vyučujícím na SŠ z pohledu žáků. V úvodní kapitole popisují komunikaci, formy sdělení v mezilidské komunikaci, verbální a neverbální komunikaci, asertivní komunikační styl, pasivní komunikační styl, agresivní komunikační styl a pasivně agresivní komunikační styl. V Druhé kapitole navážu pedagogickou komunikací, osobností pedagoga, činnostmi a dovednostmi pedagoga, stresory v pedagogické profesi a formami pedagogické komunikace mezi učitelem a žákem. Ve třetí kapitole charakterizují žáky středních škol, komunikaci v dospívání, současnou generaci Z a uvedu výzkumy, zaměřeny na interakci mezi učitelem a žákem. V Praktické části se věnuji komunikaci žáka s vyučujícím na střední škole. Cílem diplomové práce bylo zjistit, jaké komunikační styly preferují žáci střední školy při řešení vybraných situací v interakci s vyučujícím.</p>	

Anotace v angličtině	
Název práce v angličtině	Communication with the teacher at secondary school from the pupils' point of view.
Klíčová slova v angličtině	Communication, communication styles, pedagogical communication, pedagogical personality, secondary school pupils, generation Z, qualitative research, focus group.
<p>The diploma thesis is focused on the communication of pupils with the teacher at secondary school from the pupils' point of view.</p> <p>In the introductory chapter, I describe communication, forms of communication in interpersonal communication, verbal and non-verbal communication, assertive communication style, passive communication style, aggressive communication style and passive aggressive communication style. In the second chapter, I will continue with pedagogical communication, the personality of the pedagogue, activities and skills of the pedagogue, stressors in the teaching profession and forms of pedagogical communication between teacher and pupil. In the third chapter, I characterize high school students, communication in adolescence, the current generation Z and present research focused on the interaction between teacher and student. In the Practical part, I deal with the communication between the pupil and the teacher at the secondary school. The aim of the thesis was to find out what communication styles secondary school students prefer when dealing with selected situations in interaction with the teacher.</p>	

Obsah:

Úvod	8
I. Teoretická část.....	9
1 Komunikace	10
1.1 Formy sdělení v mezilidské komunikaci	12
1.2 Verbální komunikace	13
1.3 Neverbální komunikace	13
1.4 Asertivní styl komunikace	15
1.5 Agresivní styl komunikace.....	17
1.6 Pasivní styl komunikace.....	19
1.7 Manipulativní styl komunikace.....	19
1.8 Pasivně-agresivní styl komunikace	20
2 Pedagogická komunikace.....	21
2.1 Osobnost pedagoga	23
2.2 Činnosti a dovednosti pedagoga	24
2.3 Stresory v pedagogické profesi	26
2.4 Formy pedagogické komunikace v interakci s žákem	29
3 Žáci střední školy	32
3.1 Charakteristika období žáka střední školy	33
3.2 Komunikace v období dospívání.....	33
3.3 Současná generace žáků střední školy	35
3.4 Výzkumy a interakce mezi učitelem a žákem.....	36
II. Praktická část	42
4 Kvalitativní výzkum	43
4.1 Metoda sběru dat.....	44

4.2	Analýza dat	46
4.3	Kódování dat	46
4.4	Etika ve výzkumu.....	47
5	Výzkumné šetření	48
5.1	Cíle výzkumného šetření.....	50
5.1	Údaje o respondentech	50
5.2	Zpracování získaných dat.....	52
5.2.1	Respekt.....	54
5.2.2	Emocionální reakce na chybu	56
5.2.3	Ponaučení a reflektování	56
5.3	Vypořádání se s kritikou	58
5.3.1	Získávání podpory od učitele	59
5.4	Vnímání technologií ve výuce	62
5.5	Výzkumný závěr a diskuse	63
5.7	Doporučení pro komunikaci s vyučujícím	66
6	Závěr	68
	Seznam použitých zdrojů.....	69
	Seznam internetových zdrojů.....	73
	Seznam tabulek	76
	Seznam obrázků	77
	Seznam příloh	78
	Příloha č.1 – Otázky v diskusi	79

Úvod

Diplomová práce je zaměřena na komunikaci s vyučujícím na SŠ z pohledu žáků. Komunikace bude stěžejním pojmem v této diplomové práci. Ta bude rozdělena na dvě části, na teoretickou část a praktickou část. V úvodní části práce se zaměřím na rozbor klíčových pojmů, které budou nezbytné v druhé části práce.

Začnu komunikací, která zde bude rozebrána, včetně komunikačních stylů. S termínem komunikace se setkáváme v průběhu života neustále, ať už s někým hovoříme nebo se nacházíme například na pozemní komunikaci ve voze. V tom druhém případě nám mohou předávat podstatné informace třeba dopravní značky. Na základě literatury můžeme tvrdit, že komunikace je proces, který můžeme trénovat prakticky celý život, už jen tím, že posloucháme své různé idoly, kterými jsou v našem brzkém ranném věku především naši rodiče. Čtení knih se zase postará o pestrost naší slovní zásoby. V tomto ohledu si může tedy každý člověk zvolit svoji vlastní cestu, kterou bude tuto dovednost zdokonalovat. Záleží jen na osobnosti, kterou variantu zvolí, a která je jemu samotnému vyhovující, ale nejlepším tréninkem je si to všechno vyzkoušet.

Další oblast bude zaměřena na pedagogickou komunikaci, osobnost pedagoga a také bariéry, které mohou limitovat pedagoga ve výkonu profese. V následující kapitole se zaměřím na komunikaci současných středoškolských žáků, tedy generaci Z. V praktické části se budu zabývat teorií kvalitativního výzkumu a v páté kapitole navážu výzkumným šetřením.

Cílem diplomové práce bude zjistit, jaké komunikační styly preferují žáci střední školy při řešení vybraných situací v interakci s vyučujícím. Pro tohle šetření jsem zvolil kvalitativní design s výzkumnou metodou focus group.

V současné uspěchané době bude opravdu velmi zajímavé zkoumat jaké interakce převládají mezi učitelem a žákem a ačkoliv už ze samotné praxe jsem měl možnost něco zjistit, metoda ohniskové skupiny mě ponoří do hloubky a zjistím, jak to funguje na mnou vybrané střední škole. Dnešní doba je totiž zároveň vysoce vázaná na informační a komunikační technologie – jak už jsme si mohli všichni všimnout, spousta rodičů zajistí zábavu pro své dítě tím způsobem, že jim dá do rukou mobilní telefon, což nelze považovat za zcela správné řešení. Z pohledu pedagoga je důležité prokázat potřebnou dávku empatie a dokázat se vcítit do potřeb současných žáků, nemusí být zkrátka stejná jako před několika lety.

I. Teoretická část

1 Komunikace

Tento pojem řadíme pod jednu z nejdůležitějších potřeb všech živočichů. Nese s sebou obrovský potenciál v našem osobním životě. V rámci úspěšné komunikace, tedy při úspěšném předávání informací, totiž hovoříme o důležitých aspektech – umožňuje nám být v životě úspěšnými, umět se prosadit, porozumět si, a také pomáhat druhým kolem nás. Komunikaci rozumíme rovněž jako interakčnímu nástroji, který nám utváří představy, osobě sama a o naší proti straně. V jejím průběhu se stáváme příjemcem informací, ale také poskytovatelem informací, ať už sami o sobě, ale také i o ostatních lidech. V rámci komunikace máme možnost popisovat, vysvětlovat, předávat nebo také získávat informace o naší současné náladě, pocitech, případně můžeme vést jiné lidi, ovlivňovat je, vytvářet s nimi vztah (Mikuláščík, 2010, str. 15).

(Vymětal, 2008, str. 22) uvádí, že tento pojem je odvozen ze slova latinského původu, *communicare*. Jehož význam lze také chápat jako radit se s někým, dorozumívat se. Nelze říct, že pro tento termín existuje obecně platná definice a kvůli tomu také spousta autorů mluví o komunikaci v kontextu svého vlastního zaměření.

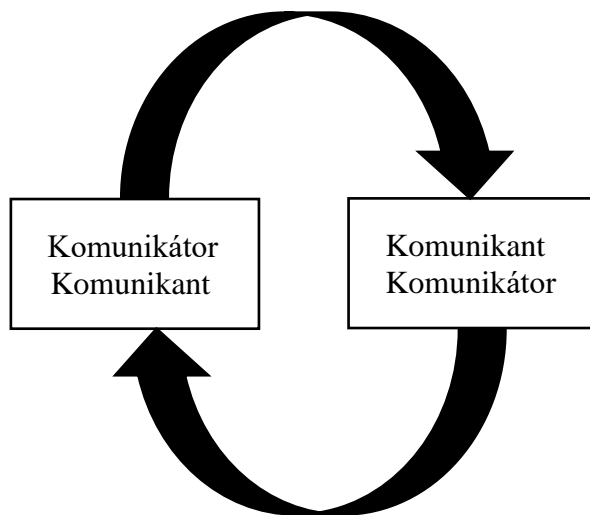
Dle Vymětala (2008, str. 22) hovoříme o komunikaci, se kterou se můžeme setkat ve veřejných publikacích, následujícím způsobem:

- Proces, v jehož průběhu dochází k přenosu a výměně informací jakýmkoliv způsobem, který je realizovaný mezi lidmi a nese s sebou nějaký účinek.
- Výměna informací. Hovoříme o sociálním styku, který má za cíl to, že si účastníci mezi sebou sdělí své názory nebo myšlenky prostřednictvím řeči.
- Oboustranný proces, nebo také proces, ve kterém dochází k přenosu a příjmu informací z jedné strany na druhou.
- Proces, v jehož průběhu dochází k vzájemnému porozumění a výměně významů za pomoci různých symbolů.
- Proces, při kterém dochází k přenosu vydaných a přijímaných signálů, jedná se o zvukové, hmatové, čichové, elektrické nebo optické signály.

Z výše uvedených poznatků zjišťujeme, že pojem komunikace nemusí být vždy spojován s vyměňováním informací mezi lidmi, zkrátka to může být přenos mezi všemi živými a neživými organismy, takže například ve vztahu člověka a světelného signálu na semaforu, hovoříme také o komunikaci (Vymětal, 2008, str. 22-23).

V komunikaci je každý zúčastněný mluvčím (Komunikátorem) a také posluchačem (Komunikantem) zároveň. Má to svá odůvodnění – přijímáme svá sdělení, slyšíme se a vnímáme to, co sami děláme nebo říkáme (Gillernová, Krejčová, 2012, str. 11). Následně se pokusím danou situaci vysvětlit níže na uvedeném obrázku.

Pojetí komunikace dle DeVita



Obrázek č. 1: Pojetí komunikace – podle DeVita.

V užším pojetí znamená mezilidská komunikace dorozumívání se, a to prostřednictvím jazykových i neязыkových prostředků (Bytešnicková, 2012, str. 11).

1.1 Formy sdělení v mezilidské komunikaci

Podle (DeVita, 2008, str. 29) máme následující formy mezilidské komunikace:

Intrapersonální komunikace – Je druhem komunikace, ve kterém hovoříme pouze sami se sebou. V rámci intrapersonální komunikace hovoříme a dozvídáme se informace o sobě, přesvědčujeme sebe sama, uvažujeme o tom, jakou formou sdělíme informace o nás, nebo také o tom, jak se nám dařilo na přijímacím pohovoru, co jsme tam mohli říct jinak, než jsme řekli.

Interpersonální komunikace – Tomuto druhu komunikace rozumíme tak, že sdílíme své obsahy s lidmi, které dobře známe nebo s nimi máme nějaký společný vztah, a to osobní formou nebo prostřednictvím informačních a komunikačních technologií. Tedy hovoříme o sdělení našich plánů, a to svým bližším lidem. V rámci této formy komunikace se můžeme dozvídat informace, vytvořit nebo také udržovat současné vztahy s lidmi kolem nás.

Rozhovor – Forma komunikace, při níž klademe otázky, na které získáváme odpovědi. V rámci rozhovoru se tak můžeme dozvědět o našem protějšku spoustu podstatných informací. Rozhovor lze mimo jiné definovat jako pohovor, se kterým se můžeme kupříkladu setkat před nástupem do nového zaměstnání. V současné době se velká část této formy odehrává prostřednictvím informačních a komunikačních technologií (DeVito, 2008, str. 29).

Skupinová komunikace – Skupina je složena ze dvou nebo více lidí, kteří na sebe vzájemně působí a spolupracují při dosahování určitého cíle. V případě, že dosažení společných cílů ve skupině trvá delší čas, než se očekávalo, jednotlivci, kteří jsou součástí dané skupiny mohou predikovat chování druhých.

Skupina lidí s sebou nese následující rysy:

- Skupina si vypomáhá při činnostech společně.
- Při takových činnostech vzniká mezi členy komunikační interakce.
- Na základě interakce mezi členy se může ve skupině predikovat chování druhých lidí.
- Sdílení skupinových cílů a hodnot (Winkler, 2005, str. 38).

Veřejná komunikace – Veřejné komunikaci rozumíme jako komunikaci mezi řečníkem a lidmi, kteří poslouchají, tedy posluchači. U posluchačů může být počet různý, může se jednat o pár lidí, ale klidně i tisíce nebo miliony lidí. Typickou ukázkou může být reklama. Ta dokáže

posluchače přimět k jinému názoru. Tuto formu lze vykonat osobně nebo pomocí sítí, kde můžeme poslat náš projev posluchačům.

Počítačem zprostředkovaná komunikace – Interpersonální způsob komunikace. Je závislý na internetovém připojení, typickými příklady jsou e-mail, chat nebo libovolné webové stránky. (DeVito, 2008, str. 29).

Umožňuje nám častěji udržovat kontakt s lidmi. Velmi často dokáže tento typ komunikace překlenout různé komunikační bariéry. Třeba v případě emailové korespondence s nadřízenou osobou. Zjistilo se, že komunikace zprostředkovaná počítačem je četnější a není tak závazná (Motschnig, Nykl, 2011, str. 140).

1.2 Verbální komunikace

Význam verbální komunikace je totožný jako u neverbální komunikace, oba tyto druhy komunikace mají totiž společný cíl – tím je sdílení. Pokud je řeč o základních sociálních dovednostech, tak sem bezpochyby můžeme zařadit i komunikační dovednosti. Další velmi důležitou schopností je porozumění emocím, a to nikoliv jen sám sobě, ale také i lidem kolem nás. V tomto kontextu je také nezbytné umět o svých emocích komunikovat. Mít zájem o emoce druhých, znát jejich přání, postoje a názory (Boukalová, 2023, str. 49). Verbální komunikace je zásadní tím, co sdělujeme, protože naše pocity a emoce se odrážejí na tom, jak o dané věci hovoříme, a také o tom, jaký máme vztah k dané věci (Plamínek, 2012, str. 155-157).

Naše dovednosti se rozvíjí postupně, a to v souvislosti s prostředím, ve kterém se pohybujeme, ale také na základě našich vlastních zkušeností. Můžeme tyto dovednosti také rozvíjet s jistým záměrem, kupříkladu s vidinou nového zaměstnání (Boukalová, 2023, str. 49).

Podle (Janouška, 2015, str. 10) je verbální komunikace jev a proces, patřící k základním charakteristikám lidského jedince a celkové společnosti. Lze na ni nahlížet jako na jakousi formu spojení mezi lidmi, a to nejen při předání a získání určitých významů, ale také při sdílení. Do verbální komunikace zahrnujeme tyto následující formy: může mít podobu jazyková řeč, psaní, spontánní, individuální nebo sociální verbální komunikace (Janoušek, 2015, str. 10).

1.3 Neverbální komunikace

Neverbální komunikaci můžeme označit jako komunikaci, ve které se nedorozumíváme pomocí slovních prostředků. Za pomoci neverbální komunikace můžeme získat informace na

základě postojů člověka. V kontextu sociální komunikace považujeme v té neverbální za důležitou řeč těla. Podstatné jsou pak zejména informace o tom, jak se daný člověk pohybuje, jaká gesta u toho dělá, jak pracuje s mimikou, a také je důležitá proxemika (Vymětal, 2008, str. 54).

(Boukalová, 2023, str. 19) tvrdí, že neverbální komunikace úzce souvisí s komunikací verbální. Také je nezbytné zmínit fakt, že je stále přítomná, jelikož je náplní takřka všech komunikačních aktů. Neverbální komunikace nese schopnost, kterou dokážeme zastat mnoho významů nebo zvládat situace, se kterými se v průběhu života běžně setkáváme. Mluvíme o přivítání člověka, pozdravu, pozdržení nebo vyzvání k výkonu činnosti, a to tak, že nevyslovujeme žádná slova. Důležité jsou způsoby, jakými dané věci říkáme, ty totiž mají obrovský vliv pro naše posluchače. Ve většině případů jsou skvělými řečníky lidé, kteří disponují výbornou neverbální komunikací. Tento druh komunikace má schopnost, která může odporovat obsah sdělení s našimi gesty. Z toho důvodu je důležité vnímat obsah sdělení, které k nám vysílá komunikátor, a zároveň vnímat vnější okolnosti pro danou situaci. Tento druh komunikace je univerzální, jelikož zahrnuje širokou škálu výrazů, od pouhého ukázání prstem až po úsměv. Za pomoci úsměvu nebo právě výše zmiňovaného ukázání prstem se můžeme domluvit také v zemích hovořících jiným jazykem (Boukalová, 2023, str.19-20).

Skillmea (2023) uvádí, že v každém případě bychom měli být obezřetní a sledovat veškerá gesta, mimiku obličeje, tón hlasu, pohyby těla a další signály, které doprovází komunikaci. Všechny tyto uvedené prvky, dokážou vyjádřit skutečný význam obsahu sdělení.

Níže uvedu pár principů, které jsou důležité v kontextu neverbální komunikace dle Skillmea (2023, online):

Mimika	Obličejová mimika nám může vyjádřit různé druhy emocí, jako jsou radost, smutek nebo překvapení.
Gestikulace	K doprovázení verbální komunikace slouží gesta, nejvíc známá gesta jsou pohyby rukou, hlavou nebo také držení těla.
Oční kontakt	Pohledem společníkovi do očí, projevujeme naši pozornost a zájem o obsah sdělení.
Proxemika	Rozestup mezi lidmi, kteří komunikují, nám ukazuje úroveň jejich vzájemného vztahu.
Hlasové vlastnosti	Naše emoce nebo myšlenky vyjadřují a zdůrazňují tyto vlastnosti: Tón hlasu, hlasitost a rytmus řeči.
Dotek	Slouží k vybudování důvěry a překonání napětí mezi lidmi. Tyto principy jsou důležité ve všech životních situacích, které mohou nastat. A to klidně v profesním životě. Proto bychom měli být neustále ve střehu a tyto principy sledovat, ale také je umět správně používat (Skillmea, 2023, online).

Tabulka č. 1 (vlastní zpracování)

1.4 Asertivní styl komunikace

Pottsovi uvádějí k asertivitě tuto definici: „Asertivita je chování, které vede k dosažení stavu výhra–výhra (win–win), neboli ke spokojenosti obou stran“ (Potts, Potts, 2014, str. 17). Abychom vlastní zájmy prosadili v komunikaci jednodušeji, je důležité se naučit asertivnímu přístupu. Takové chování nám pomůže být úspěšnější na všech místech, kde se v životě momentálně nacházíme – může jít

o práci, podnikání nebo právě v osobním životě. Úspěšní lidé disponují asertivními vlastnostmi. Jsou to spolehliví lidé, kteří jsou zároveň přímočaří.

Asertivní přístup má mnoho benefitů – od usnadnění života až k jeho prodloužení. K opačnému efektu dochází u jedinců s agresivním nebo pasivním přístupem. Pokud chceme mít v životních situacích asertivní přístup, musíme se soustředit na ostatní, směřovat naši pozornost tam, kde mají oni své potřeby, ty naše potřeby jasně sdělovat a umět naslouchat druhým (Potts, Potts, 2014, str. 17).

Podle (Špačková, 2011, str. 98-99) tento pojem vznikl z anglického slova *assert*, jehož význam znamená v češtině prosadit. Smysl učení se asertivnímu přístupu, lidé našli v tom, že si zároveň s jeho pomocí zvýší své sebevědomí, ale také odstraní nepříjemné zábrany s komunikačními partnery.

Zde uvedu tři komunikační postupy dle Špačkové, které používají lidé proškolení asertivnímu jednání:

- vyjádření
- nebojácné prosazení
- obrana (Špačková, 2011, str. 98-99).

Asertivní přístup je velmi důležitý i pro agresivní jedince, asertivita je totiž naučí vyhledávat konstruktivní řešení a vstřícnější komunikaci s ostatními. Asertivita se vyznačuje racionálním jednáním a myšlením. Nést zodpovědnost, umět prosadit svá vlastní práva, s těmito faktory nám pomůže právě zmíněná asertivita, pomůže nám právě prosadit své postoje, přiznat chyby a umět říkat druhým lidem ne. Dále nás odnaučí přebírat zodpovědnost za chování druhých a nadměrně se odmlouvat za naše chování (Špačková, 2011, str. 98-99).

Dle (Janoutové, 2020, online) nám asertivita slouží jako schopnost vedoucí ke spokojeným vztahům. Ačkoliv třeba může mnoho lidí znát skvěle definici asertivity, ne všichni se umějí chovat asertivně. Naučit se takovému chování není totiž záležitost, která proběhne ze dne na den. Tuto dovednost je možné zdokonalovat v situacích, které mohou běžně nastat v průběhu lidského života

Zde uvedu pár příkladů asertivních technik dle Janoutové (2020, online):

Zaseknutá gramofonová deska

Tato technika je založená na tom, že neustále dokola opakujeme náš požadavek, a to až do okamžiku, ve kterém dojde k našemu prosazení. O této technice můžeme hovořit jako o jedné z neúčinnějších. A bylo by dobré se neuchylovat k tomu, že ji používáme v úplně každé situaci, v některých stačí i jiné asertivní techniky. Zároveň je u této techniky nesmírně důležitý náš paraverbální projev, se kterým bychom měli také pracovat, mluvíme především o zbytečném zvyšování tónu hlasu – takto můžeme působit agresivním dojmem.

Technika otevřených dveří

Představme si, že se rozběhneme proti zavřeným dveřím a místo toho, aby došlo k očekávanému nárazu, nastane situace, že se dveře rozlétnou. Do této situace totiž dostaneme člověka, který nás neprávem kritizuje a my uznáme, že má v něčem pravdu. Techniku použijte jen v situacích, kdy jste si jisti tím, že jsou částečně pravdivé. Náš protějšek překvapíme naším klidem a zároveň si bude vědom toho, že se mu nepovedlo nás vykolejit.

Přijatelný kompromis

V případech, kdy se dostaneme do situace, která je jak komplikovaná a zdá se, že není možné dosáhnout rozumného výsledku, je dobré znát tuto techniku. Při ní totiž obě strany poleví ze svých nároků a pokusí se najít zlatou střední cestu neboli kompromis, který nás dostane do situace, kdy budou obě strany spokojeny (Janoutová, 2020, online).

1.5 Agresivní styl komunikace

Pro začátek této podkapitoly bych chtěl vysvětlit rozdíl mezi pojmy agrese a agresivita. „*Termínem agresivita označujeme jednání s úmyslem ublížit nějaké osobě (případně skupině lidí)*“ (Helus, 2018, str. 235).

„*Agresivita (z lat. aggressivus – útočný): je vlastnost, postoj nebo vnitřní pohotovost k agresi. V širším slova smyslu se takto označuje schopnost organismu mobilizovat síly k zápasu o dosažení nějakého cíle a schopnost vzdorovat těžkostem*“ (Martínek, 2015, str. 10).

Zatímco: „*Agrese (z lat. aggressio – výpad, útok): jednání, jímž se projevuje násilí vůči některému objektu nebo nepřátelství a útočnost s výrazným záměrem ublížit*“ (Martínek, 2015, str. 23).

Agresivní osobnost lze identifikovat na základě následujících charakteristik. Chce vyhrát komunikační střet za každou cenu a je pro to schopný udělat cokoli. Lidé, kteří takto jednají,

často nerespektují ostatní, snižují jejich ego a nevyjadřují ke svému protějšku žádnou úctu. Agresivně jednající lidé vidí své potenciální nepřátele všude kam se podívají.

Zde uvedu znaky otevřené agrese:

- Křik
- Přerušování
- Překřikování
- Nechuť naslouchat
- Nadávky
- Arogance
- Ironie (Jiřincová, 2010, str. 69).

Přítomnost agresivně jednajících osob může u některých vyvolat nekomfortní pocity a negativní emoce. Právě kvůli těmto pocitům a emocím se mohou lidé agresivně jednajícím osobám vyhýbat a držet si určitý odstup (Jiřincová, 2010, str. 69). Takovým typickým zvykem agresivního jedince je stěžovat si na spolupráci s lidmi kolem sebe, dokonce jsou schopní je i obviňovat z toho, že jim místo pomoci schválně přitěžují. Pro ochranu svého vlastního ega útočí na lidi kolem sebe – dělají to jen aby uchránili své ego před situacemi, kde by museli uznat vlastní chybu a neúspěch. Agresivní člověk také předstírá vysoké sebevědomí a snaží se jej udržovat. V případech, kdy se staneme terčem agresora můžou se u nás dostavit tyto následující pocity: „*rozčilenost, rozzlobenost, vylekání a rezervovanost*“ (Jiřincová, 2010, str. 70). Za chování, které lze považovat jako agresivní, můžeme označit takové, které způsobí jakoukoliv škodu, ať už na majetku nebo na lidech. Takovému chování můžeme říkat zjevné a záměrné. U osob se změněným duševním stavem, ať už pod vlivem nějakých látek nebo z jiných důvodů, je záměrnost diskutabilní. Pro agresi, která se vyznačuje nadávkami, vyhrožováním a zastrašováním, máme označení jako **verbální agrese**, tedy slovní agrese. V tomto kontextu mají lidé různé tendence, například přesvědčovat někoho o tom, že jen jeho názor je pravdivý, kárat ostatní a říkat urážející slova (Slovák, 2020, online).

Fyzická agrese nebo také **brachiální agrese**, se projevuje v případech kdy používá střelnou zbraň, nůž, lopatu, židli, kámen, ale klidně také i zuby nebo ramena (Orel, 2020, str. 114-115). Agresivní osoba se zpravidla tváří lehce zamračeně a už pouhý pohled na ni nám může ubrat na odvaze se s ní jakkoliv konfrontovat.

1.6 Pasivní styl komunikace

Bobáková a Karpeta (2019, str. 67) se domnívají, že pasivní komunikaci označujeme jako druh komunikace, při které obvykle jedna ze stran ustoupí a tím se dostane do role podřízeného a závislého, přičemž příležitost protistraně, aby si splnila své cíle.

Slovák (2020) uvádí, že mezi pasivní a agresivní komunikaci je veliký rozdíl, ta pasivní je totiž klidnější. Lidé, kteří jednají klidněji až pasivně, jsou často poddajní, říkat ne jim dělá problémy, v situacích, kdy za nimi přijdeme s nějakým přáním, tak nám většinou vyjdou vstříc. Své názory neumějí říct na rovinu. Pro nás to mohou být skvělí přátelé, můžeme jim říct cokoli, pasivní člověk bývá obvykle pozorným posluchačem. Konfrontace je pro pasivně komunikujícího člověka nepříjemná a spíše se jí vyhýbá nebo raději dá za pravdu svému protějšku, a to klidně i v případě, že pravdu nemá. Tendencí ostatních, kteří jednají s pasivně jednající osobností, je využívání výše uvedených vlastností (Slovák, 2020, online).

V interakcích s dominantními partnery se pasivní osoby často podřizují a ustupují z vlastních požadavků. Může to být z důvodu, nedostatku sebeúcty či podceňování sebe sama. Pasivní přístup může vyvolat agresivní a podrážděné chování ze strany druhých (Bobáková, Karpeta, 2019, str. 67).

1.7 Manipulativní styl komunikace

Manipulace zahrnuje jak vědomé, tak i nevědomé snahy ovlivňovat chování druhých osob způsobem, který není férový a nebere ohled na jejich potřeby. Tohle chování lze běžně využít takřka v kterékoliv interakci. Mnozí z nás, kteří používají manipulativní komunikaci, si to nemusí ani sami uvědomovat. Manipulátor chce svými technikami dosáhnout nějakého svého cíle, může se klidně rozplakat, aby vyvolal soucit. V komunikačních interakcích se dopouštíme často i takové argumentace, kterou neoprávněně ovlivňujeme ostatní (Edmüller, 2010, str. 14-15). Valenta (2016) se domnívá, že manipulativní jednání můžeme dále označit, jako proces, ve kterém se jedna strana snaží zakrývat svůj skutečný záměr, a to tím způsobem, že zvolí jiné téma, které bude útočit na naši osobnost.

Edmüller (2010, str. 20-24) uvedl tyto čtyři základní strategie, které používají manipulátoři:

Blokáda – V tomto případě chce manipulátor bránit úspěšnému dosažení cílů protistrany, ať už útočným nebo obranným způsobem. Manipulátor se nám v obranném způsobu může vyhýbat, blokovat informace, ignorovat nás. Také nemusí projevovat zájem, že chceme cokoli vysvětlit.

V případě útočené podoby blokády má manipulátor tendenci věci často zveličovat a argumentovat takovým způsobem, který by třetí osobě nepřišel vhodný, mlžil by, a také by často dělal, že nerozumí tomu, co říkáme.

Prosazování sebe sama – Při diskusi s námi chce manipulátor dosáhnout svého cíle, může k tomu využít postupy, které nás přesvědčují nebo naopak. Přesvědčovat nás může například takovým lichocením, používáním zavádějících argumentací nebo se nás také může snažit zastrašit. Opačné, tedy nepřesvědčující způsoby mohou být výhrůžky, lži, útoky na naši osobu, ustupování, vyvolávání emocí v nás nebo snaha nás dostat do časového tlaku.

Snaha sabotovat rozhovor – Snaha o krach rozhovoru bez zodpovědnosti. Typickými situacemi jsou pláč, lži, nechuť vysvětlovat, úmyslné nepochopení, nechuť diskutovat.

Sabotáž po rozhovoru – Mohou nastat situace kdy, manipulátor nedodrží dohody nebo vytváří záměrné bariéry k tomu, aby neproběhlo to, na čem jsme se domluvili. Tyto situace pro nás mohou být frustrující (Edmüller, 2010, str. 20-24).

1.8 Pasivně-agresivní styl komunikace

Gottwaldová (2013, online) uvádí, že v interakcích s dominantními osobami se někteří lidé uchylují k pasivně agresivnímu chování. Zároveň můžeme říct, že takovéto chování je nevědomou reakcí právě na převahu člověka. Pasivní agresí disponují lidé, ke kterým máme obvykle bližší osobní vztah. Slovo *pasivní* nám může o jedincích mnoho napovědět, například i jejich snahu vyhýbat se obtížným situacím. Naše chování přirozeně vychází z toho, v jakém prostředí jsme vyrůstali. Tedy pokud naši rodiče nechtěli plnit naše přání, o to horší pro nás bude v současné době někoho žádat o laskavost. Totéž nastává v případě pocitu nadbytečnosti nebo v případě, že uslyšíme, že si danou odměnu nezasloužíme. Donutí nás to k takovému chování, kdy raději nic nechceme. S tímto chováním lze naložit tak, že přestaneme být závislí na těch, kteří v nás zmíněné pocity vyvolali a převezmeme zodpovědnost pouze sami za sebe.

Neschopnost vyjádřit otevřeně své pocity a přání, může u pasivně agresivních osob vést k hromadění frustrace. Pasivně agresivní osoba prožívá pocity nedostatečné komunikace k ní samotné od svého okolí (Gottwaldová, 2013, online). Mnozí se mohou jevit pouze jako pasivní, ale právě ti, kteří jsou pasivně-agresivní, mají často agresivní motivaci. Umějí sice mluvit tak, že se nám jejich slova příjemně poslouchají, ale to, co říkají, často nemusí být v souladu s tím, co ve skutečnosti udělají nebo jak se zachovají. Dost často mohou být sarkastičtí, mumlají a přetvařují se, navenek vypadají spokojeně, ale nikdy nevíme, jak se mohou skutečně cítit.

V případě, že se nacházíte v interakci s takovým člověkem, konfrontujte jeho negativní

chování, diskutujte, co se vám na něm nelíbí a buďte k sobě upřímní. (AplikacePráce.cz, 2021, online).

2 Pedagogická komunikace

Pedagogická komunikace je důležitý proces, při kterém dochází jak k předávání informací, tak i k samotnému pochopení předaných informací. Hovoříme o oboustrané výměně, při které učitel sděluje učivo a zároveň se ujišťuje, že žáci učivu rozumí. Pedagogická komunikace má své důležité činitele, jsou nimi žáci, skupina žáků, rodiče, třídy, vychovatelé. Interakce mezi učitelem a žákem má být smysluplná, mít konkrétní cíle a obsah (Čábalová, 2011, str. 147). Důležitou součástí komunikace je klást vhodné otázky, a to jak ze strany žáka, tak i učitele. Otázky bychom jako pedagogové měli přizpůsobovat dané věkové skupině, obsahu, ale třeba také schopnostem daných žáků. V tomto kontextu totiž máme otázky reproduktivní a otázky produktivní. **Reproduktivní** otázky vyžadují využívání paměti žáka v tom smyslu, že si žák zapamatuje například datum narození nějaké významné osobnosti. Naproti tomu ty **produktivní** otázky vyžadují spíše kognitivní funkce jako je přemýšlení, argumentace nebo zhodnocení nějakého rozdílu – mezi rostlinami. Ve výukovém procesu je důležité umět využívat oba typy otázek a zároveň žákům neustále poskytovat zpětnovazební informace. Pro poskytnutí kvalitní zpětné vazby a k pokládání takových otázek nám může posloužit koučování, které můžeme chápat jako styl vedení, pomáhající žákům efektivně dosahovat cílů (Čábalová, 2011, str. 148).

Pedagogická komunikace, která se typicky odehrává mezi učitelem a žákem ve školní třídě, je pouze jedním z mnoha příkladů této formy interakce. Probíhá verbální a neverbální formou, je vedena učitelem a má několik poslání. Tím nejčastějším je sdělování obsahů výuky, ale také třeba řešení situací, které probíhají mimo vyučování. Komunikace pomáhá řídit celý chod třídy a navazovat vztahy s žáky. V běžné výuce pedagog obvykle sděluje víc informací, než samotní žáci (Průcha, 2009, str. 189-191).

Komunikační dovednosti jsou v pedagogické profesi faktorem, na kterém je třeba neustále pracovat a zlepšovat. Zejména je tomu tak v přípravě pro budoucí učitele, protože samotná lidská řeč patří k nejdůležitějším dorozumívacím prostředkům. Na základě mluveného projevu můžeme také nahlížet na pedagoga, je tedy důležité, aby byl jeho projev kultivovaný, aby měl všeobecný přehled a odborné znalosti. Učitelé by měli v tomto ohledu pracovat i s žáky, zdokonalovat jejich řeč, kulturu a jejich celkový projev (Dytrtová, Krhutová, 2009, str. 77).

Interakce mezi vyučovaným a vyučujícím zajišťuje vzájemné partnerství, ale také plní funkci dialogu. Hovoříme tedy o vzájemné interakci mezi učitelem a žákem. Ta může obohacovat oba aktéry zároveň, jak po stránce sociální, tak i intelektuální.

V průběhu výuky je jedna strana závislá na tvůrčí činnosti učitele a druhá strana je závislá na profesionalitě učitele, na základě toho se odvíjí výsledek jeho činnosti. Komunikaci žákům je důležité poskytovat i v průběhu jakékoliv činnosti. Pedagogická komunikace, je činnost, ve které se můžeme jako pedagogové neustále zdokonalovat (Filimonova et al., 2019, online, str. 188).

Samotná řeč toho o člověku může hodně vypovědět a v případě pedagoga je řeč nedílnou součástí jeho kultury. Slova a intonace hlasu jsou faktory nesoucí obrovskou moc a dokážou psychologicky ovlivňovat druhé. Pedagogická komunikace je tedy důležitá nejen k utváření vztahů, ale může pro nás mít velký dopad na naši budoucnost (Yuldasheva, Bazarová, 2022, online, str. 21).

Řeč je základním nástrojem sdělování informací v průběhu vyučování, na rozdíl od psaní je tu výhoda, že bývá emocionálnější a bezprostřednější a zároveň směřuje přímo k posluchačům, tedy žákům. Mluvený projev má specifickou povahu v tom, že se odehrává na určitém místě v přesně stanoveném čase. Pokud si nepořídíme hlasový záznam, tak se k originálu jen tak nedostaneme, to je zásadní rozdíl oproti psanému projevu, který si lze kdykoliv přečíst. Pedagog by měl jít žákům příkladem, jeho projev by měl být v zásadě kultivovaný, spisovný a zároveň dbát na přesné znění odborných termínů. Pedagogové by si měli hlídat tyto prostředky, na kterých by měli neustále pracovat, aby jejich projev splňoval co nejlépe zmíněná kritéria. Jako důležitý prostředek považujeme práci s hlasem, ať už hovoříme o síle hlasu, výšce, tónu, rychlosti řeči nebo dodržování pauz za tečkou, když končí věta. Mezi žáky je to právě vyučující, kdo mluví s největší pravděpodobností nejspisovněji, proto by se měli pedagogové vyhýbat slangům, nářečím či obecné češtině. Nároky na způsoby vyjadřování jsou sice mimo výuku mírnější, i tak ovšem platí, že by měli být pedagogové v tomto ohledu ostražití (Dytrtová, Krhutová, 2009, str. 79).

Dytrtová a Krhutová (2009) uvádí následující následující požadavky na mluvený projev učitele, a to ve vyučování:

- Zásadním bodem je používání spisovných slov. To, jakým způsobem mluví učitel může ovlivnit žáky, může to mít dopad na jejich vyjadřování, ale také samotný pravopis.
- Sdělovat své myšlenky a postoje v logickém sledu a zároveň srozumitelně.

- Brát ohledy na individuální potřeby žáků a výuku tomu uzpůsobovat, zohledňovat jejich věk a dosavadní znalosti.

Učitelé by si měli hlídat repetitivní komunikaci, například časté opakování některých slov. Vzdechání, mlaskání nebo odpovědi typu, „hm“. Nepoužívat příliš cizí výrazy a vyvarovat se nesprávnému frázování, proto aby žáci věděli, co považovat za důležité (Dytrtová, Krhutová, 2009, str. 79-82).

2.1 Osobnost pedagoga

Společnost má tendenci vnímat osobnost pedagoga jako nositele specifických psychických vlastností, kterými může formovat charakter žáků (Dytrtová, Krhutová, 2009, str. 79-82). Na učitele je kladen důraz v oblasti rozvinutých emocí, pedagogové by totiž měli mít cit pro estetiku, smysl pro krásu, zvědavost, upřímnost a spravedlnost. K vytvoření pracovní atmosféry a pozitivní energie pomáhá učiteli pozitivní naladění, není vhodné své osobní nebo rodinné problémy přenášet na pracoviště (Holeček, 2014, str. 236-239). Učitelské povolání má hojné zastoupení, a to nejen u nás v ČR, ale i v zahraničních oblastech. Přesněji řečeno u nás je 175 tisíc pracujících učitelů a celkově ve světě je to kolem 30 milionů. Jejich hlavní náplň práce je především edukovat. V praxi se setkáváme s učiteli mateřských škol, základních škol prvního nebo druhého stupně, středních škol nebo také učiteli pro další vzdělávání pedagogických pracovníků (Jansa, 2018, str. 85). Učitelství jako povolání budí obrovský zájem veřejnosti, o čemž vypovídá, jaké množství teoretických rozborů je sepsáno. V oblasti prestiže se na základě výzkumů učitelství řadí hned za lékaře a vědce a vyvrací tak mýtus o nízké prestiži tohoto povolání. Prestiž však neznamena automaticky vysoké finanční ohodnocení. Zlovykem současných učitelů je, že sami sebe podhodnocují v oblasti prestiže. Tento jev je ovlivněn samotnou náplní práce, jejíž výsledky jsou zároveň hůře prokazatelné, než tomu může být u jiných profesí (Vališová et al., 2011, str. 22). Inteligence je obvykle v pedagogické profesi stěžejní, ale nezaručuje vždy úspěch, vysoká hodnota inteligence také zpravidla nemusí zaručit přirozenou autoritu u žáků. Úspěch se odvíjí od rozvinutosti emoční inteligence, tedy regulace vlastních emocí. Jejich vnímavost, chápání a analýza nám pomáhá podporovat myšlení a rozhodování (Holeček, 2014, str. 104-107).

2.2 Činnosti a dovednosti pedagoga

Holeček (2014) se domnívá, že učitel musí:

Vychovávat – Utvářet žáky do těch nejlepších možných podob, ať už v oblasti charakterové, postoje nebo hodnotové. Aby mohl pedagog utvářet osobnost žáka, musí umět výborně psychologicky myslet a jednat s ostatními lidmi.

Vyučovat – Vytvářet klíčové kompetence, zodpovídat za žákovo získávání znalostí, dovedností a návyků. Za úspěchem tohoto procesu stojí pedagogické a didaktické znalosti vyučujícího (Holeček, 2014, str. 25-27).

Výuka je činnost, kterou řídí pedagog a je založena na znalostech vyučujícího. Pedagog by měl tedy disponovat nadprůměrnými kognitivními a intelektovými předpoklady, které mu slouží také k tomu, aby dokázal správně a ve větším množství pojmout různé druhy učiva. Dobře rozvinutá emoční a sociální inteligence je klíčová pro úspěch v pedagogické profesi, umožňuje všem pedagogům efektivně pracovat se svými emocemi a potřebami. Zároveň tyto schopnosti zajišťují lepší vztah s žáky a kvalitnější chod výuky. Kladná zpětná vazba vůči svým žákům a psychická vyrovnanost je dalším důležitým aspektem k úspěšnému vedení výuky, tyto dva faktory totiž vybudují vzájemnou důvěru, respekt a udržují tak ve třídě pozitivní a pracovní klima. Učitel by měl být flexibilní, sebevědomý, dominantní a schopný vést (Gillnerová, Krejčová, 2012, str. 133-135).

Gillnerová a Krejčová (2012) uvádí, že činnosti, které vykonávají samotní žáci v průběhu vyučování se odvíjí od toho, jaké má daný učitel v této oblasti dovednosti. Tyto dovednosti budou uvedené v následující tabulce:

Dovednosti spjaté s obsahem vyučování	Tyto dovednosti jsou založeny na tom, který předmět pedagog vyučuje a jakým způsobem danou látku žákům předává.
Didaktické dovednosti	O tom, jaké pedagog volí didaktické metody vypovídá o jeho didaktických dovednostech. Učitelova didaktická připravenost je spojená se způsobem předávání znalostí a dovedností.

Diagnostické dovednosti	Diagnostické dovednosti umožňují zjistit nedostatky, na kterých je možné ve výuce pracovat, zároveň také efektivně přizpůsobit výuku cílové skupině.
Sociální pedagogické dovednosti	Tyto dovednosti učiteli umožní lépe pracovat s jednotlivými žáky, zaručí lepší rovnováhu ve vztahu s nimi a také lze očekávat lepší nasazení při jejich práci, když žáci uvidí, že s nimi pedagog udržuje pozitivní vztah (Gillernová, Krejčová, 2012, str. 139).

Tabulka č. 2 (vlastní zpracování)

Podstata vyučování spočívá v propojení žáků s aktivitami, připravenými učitelem. Školu a vyučování v podstatě tvoří učící se žáci nebo studenti a vyučující pedagogové (Kolář, Vališová, 2009, str. 91).

Chováním nebo interakcí ve třídě můžeme označit vše, co se v dané třídě odehrává a závisí to na pedagogovi, žácích a průběhu samotné výuky. Vzájemná komunikace mezi učitelem a žákem je klíčovým prvkem ke kooperaci (Průcha, 2009, str. 321).

Pedagog se na úvod zamyslí nad žákovými vzdělávacími potřebami a následně zvolí dílčí cíle, které pomohou k dosažení hlavního cíle k absolvování daného předmětu.

Další činností pedagoga je rozebrat učivo a vymezit jeho tematický celek. Od tohoto kroku se odráží také to, jak pedagog uspořádá danou látku, jak ji předá žákům, s jakými pojmy budou žáci v průběhu výuky pracovat, zkrátka to, čemu všemu se budou žáci učit. Před vyučováním musí vyučující provést didaktickou analýzu učiva. Dále rozliší pojmy dle základních, pomocných a rozšiřujících podle pojmové analýzy. V didaktické analýze jde o skládání informací do jednoho celku. Výukový materiál, který pedagog předává žákům by tak měl být logicky uspořádaný, a to jakým způsobem jej bude žákům předávat, závisí tak především na tom porozuměl dané látce učiva. Důležité je, aby pedagog na začátku hodiny stanovil srozumitelný výukový cíl a seznámil žáky s jednotlivými činnostmi k jeho naplnění. Nezbytnou součástí těchto činností je také volba výukových metod, a to takových, které pomohou nejlépe a nejefektivněji předat žákům, učivo, metody se mohou také odvíjet od učebních pomůcek, které pomohou efektivně doplnit danou výuku. Tyto činnosti následně pomohou žákům porozumět učivu. Nezbytným krokem k úspěšnému vedení výukové jednotky je také přesná formulace výukových otázek a příprava jednotlivých učebních úloh, a to od těch nejjednodušších až po ty složité, které vyžadují myšlení a tvořivost žáků (Vališová et al., 2011, str. 130-132).

Dále uvedu v tabulce jednotlivé fáze činnosti učitele pro výuku dle Vališové a kol. (2011):

Fáze přípravy a projektování výuky	Tato fáze spočívá v tom, že si vyučující připravil seřazené činnosti do jednotlivých časových úseků, které dovedou žáky k úspěšnému naplnění výukového cíle. K vhodnému výběru jednotlivých činností je nezbytné znát charakteristiku dané třídy.
Fáze realizační	Během fáze realizace výuky učitel provede několik úkolů, včetně diagnostiky a prognózy potřeb studentů a řízení procesu učení.
Fáze kontrolní a hodnotící	Závěrečná fáze, která poskytne zpětnovazební informace učiteli o jeho práci a práci žáků vzhledem k výukovým cílům (Vališová et al., 2011, str. 132-133).

Tabulka č. 3 (vlastní zpracování)

2.3 Stresory v pedagogické profesi

Hájková (2011) se domnívá, že pedagogická činnost patří k těm povoláním, které jsou nejnáročnější, a to především po psychické stránce. Učitelé čelí široké škále stresových situací, proto je důležité tyto situace efektivně zvládat, a pečovat tak o své duševní zdraví.

Kosek (2021, online) uvádí, že věty typu „jsem ve stresu“ slyšíme v dnešní uspěchané době téměř ze všech stran a stávají se tak nedílnou součástí komunikace. Co to ale ten stres je? Stres je odvozen z anglického *stress*, jehož význam je napětí nebo zátěž. Tento pojem tedy můžeme chápat jako pocit nadměrného napětí, ohrožení či zátěže, ale nemusí mít vždy negativní význam. Z psychologického pohledu totiž máme dva druhy stresu – jedním z nich je **distres** – což je stres negativní a také může mít negativní dopady na naše zdraví. V opačném případě tu máme **eustres** – který dokáže lidský organismus povzbudit a přispět tak k nějakému výkonu (Kosek, 2021, online).

Projevy stresu dle Hájkové (2011)

- Rychlejší srdeční tep
- Rychlejší dech
- Zrychlení nebo snížení krevního tlaku

- Blednutí
- Rudnutí
- Pocity horka nebo naopak zimy
- Pocit točení hlavy
- Průjem
- Pocit nedostatku vzduchu – špatné dýchání
- Chvění hlasu, pomalejší nebo naopak rychlejší řeč (Hájková, 2011, str. 459).

Tabulka č. 4 (vlastní zpracování)

Pokud pedagog zažívá pocity vyčerpání nebo stresové tísně, může být nejvíce náchylný právě k vyčerpání a následnému vyhoření. Tyto okamžiky rovněž často ohrožují jeho duševní pohodu. Být pedagogem totiž může v mnoha případech znamenat časté vystavování se stresovým situacím. Ve školství může být stres velmi intenzivní a zároveň jeden z nejnebezpečnějších stresů působící na lidský organismus.

Jako stresor můžeme označit situace, kdy dochází k očekávání, ohrožení nebo zátěži z nějakého podnětu, který může narušit rovnováhu jedince (Švamberk Šauerová, 2018, str. 52-54). Spouštěčem stresu nebo stresorem může být jakákoliv situace, která by třeba mohla někomu připadat i normální, vše se ale odvíjí od toho, jaká má člověk v daný okamžik očekávání, a to může také dost záviset na současném psychologickém rozpoložení jedince. V životě se můžeme setkat se stresory různých kritérií od těch akutních, kterým může odpovídat například dopravní nehody až po dlouhodobé, ve kterých si můžeme vybavit třeba nepříjemné životní situace nebo dlouhodobě nevyhovující pracovní prostředí. Tou nejpočetnější skupinu představují právě stresory dlouhodobé vycházející ze zaměstnání, kdy někoho může čekat náročný úkol, ztráta zaměstnání nebo malá pracovní zátěž. Finanční situace mohou být také častým spouštěčem stresu. To se může týkat situací, kdy člověk není spokojen se svým finančním ohodnocením v zaměstnání, má povinnosti vůči své rodině a zároveň splácí hypotéku. Velký dopad na osobu mohou mít také špatně fungující rodinné vztahy, navíc v případech, kdy v okolí u ostatních figurují spokojené rodiny (Hájková, 2011, str. 461-464).

Hájková (2011) se domnívá, že se v povolání učitele setkáváme se dvěma typy stresorů.

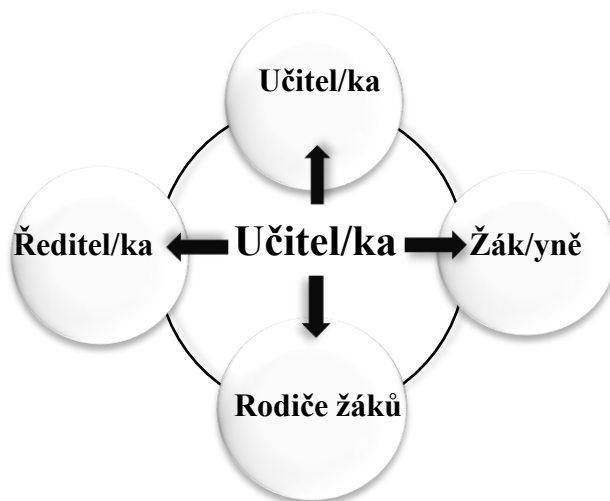
Stresory založené na nedostatečné profesní zralosti pedagogického pracovníka:

- Spočívají v nedostatečné odborné připravenosti pedagogického pracovníka.
- Nedostačující pedagogicko-psychologické znalosti.

Stresory založené na nedostatečné profesní zralosti pedagogického pracovníka mohou vycházet z nedostačující přípravy nebo také jen domněnek z toho, že není dostatečně připravený. Pokud má pedagog opravdu nedostatek znalostí, tak se s tím dá jednoduše pracovat například tak, že využije další profesní vzdělávání pedagogických pracovníků, které poskytují vysokoškolská zázemí. Pedagog by neměl s sebou přenášet svůj osobní život do zaměstnání, a to především z důvodu náchylnosti lidské psychiky, ta je totiž jednodušeji zranitelná v případě psychické nepohody. Právě psychická nerovnováha může jednoduše přispět k tomu, že člověka rozhodí i taková situace, která by s ním v normálním dobrém stavu nemusela vůbec nic udělat. Psychická rovnováha je důležitá také k celkovému zdraví. Důležité je analyzovat jednotlivé spouštěče

a umět s nimi vhodně pracovat (Hájková, 2011, 465-468).

Stresory motivované interpersonálními vztahy z pohledu pedagoga:



Obrázek č. 2: Stresory motivované interpersonálními vztahy z pohledu pedagoga – (Vlastní zpracování)

Stresory motivované interpersonálními vztahy mohou vzniknout ze špatně fungující komunikace nebo nenaplnění očekávání od jednotlivých účastníků. Častá příčina vzniku těchto stresorů jsou příliš velká očekávání a nedostačující zpětná vazba. Úkoly, které jsou zadávány ať už v interakci mezi ředitelem a učitelem nebo žákem a učitelem, musí být zadány tak, aby je druhá strana zvládla. Takže ve spojení učitel a žák je důležité, aby učitel bral zřetel na možnosti

daného žáka a úkoly byly přiměřené žakovým schopnostem. Příliš náročné nebo naopak jednoduché úkoly mohou být také spouštěč stresu. Další interakce je mezi učitelem a rodičem. Někteří rodiče často zastávají názor, že za chování jejich dítěte je zodpovědná právě škola a ve škole se mohou objevovat nedostatečně kvalitní učitelé. Komunikovat s rodiči nemusí být vždy pro pedagogického pracovníka jednoduchá a příjemná záležitost k úspěšné komunikaci nám také mohou bránit různé překážky, které je nutno překonat (Hájková, 2011, 465-467).

2.4 Formy pedagogické komunikace v interakci s žákem

Sociální interakce ve škole je důležitým faktorem pro úspěšné fungování celého edukačního procesu. K interakci dochází především mezi učitelem a žáky, skupinami žáků, ale také mezi jednotlivými žáky. Toto vzájemné působení mezi těmito činiteli má velký vliv na vhodné klima školní třídy, které napomáhá k úspěšnému vzdělávání žáků, proto je důležité, aby uměli tyto interakce perfektně analyzovat.

Interakci mezi učitelem a žákem lze rozdělit do těchto tří kategorií.

Kooperativní – Interakce mezi učitelem a žáky je založena na vzájemné spolupráci, všichni zúčastnění mají jasný cíl, který se snaží splnit.

Kompetitivní – Všichni žáci mají společný cíl, kterého se snaží dosáhnout, ale v tomto případě je to spíše záležitost soutěžní – pokud daného cíle totiž dosáhne jeden žák, tak to znesnadní tomu druhému.

Konfliktní – Jsou situace ve kterých se neslučují jednotlivé cíle mezi účastníky. Tato situace může třeba nastat při výuce, kdy učitel vyžaduje po žácích, aby pracovali, ale žákům se nechce (Holeček, 2014, str. 454-458).

Atmosféra v jednotlivých třídách je z velké části ovlivněna osobností pedagoga. Důležitost také sehrávají jednotliví žáci, protože každý žák nesdílí stejný pohled na pedagoga jako jeho vrstevníci. Mohou být žáci, kterým přístup pedagoga vyhovuje a dále ti, pro které je přístup nevyhovující. Důležité jsou také zájmy a potřeby jednotlivých žáků. Na základě výsledků různých výzkumů lze tvrdit, že dobře fungující vztah mezi žákem a učitelem se odráží na výsledcích daného žáka, a to v pozitivním měřítku. Aby byla ve třídě pozitivní a pracovní atmosféra, musí mít pedagog patřičné pedagogicko-psychologické znalosti a dovednosti, které jsou základním pilířem pro její utvoření. Pro úspěšné formování jednotlivých žáků ve výchovně vzdělávacím procesu je důležité, aby bral pedagog zřetel na jednotlivé potřeby žáků. V tomto kontextu je tedy stěžejním pojmem individuální přístup ke každému žákovi, který dopomůže k poznání všech stránek daných žáků (Nelešovská, 2005, str. 78).

Vyučování probíhající formou **monologu** může mít podobu vysvětlování učiva, referátu, přednášky nebo nějaké delší odpovědi žáka. Monolog může zabrat značnou část vyučovací hodiny, ale důležité je zmínit, že tomu není všude stejně. Délka monologu odpovídá stylu vyučování učitele, ale také druhu školy. Obecně lze říct, že čím vyšší stupeň školy, tím jsou monology delší. Učitel nebo žák si může svůj proslov buď předem připravit, typickým příkladem u žáka může být třeba referát, kde má spoustu informací psaných na papíru. Proslovy mohou být také nepřipravené, a tím zároveň mohou působit důvěryhodněji pro posluchače (Gavora, 2007, str. 80).

Vysvětlování učiva jako monolog v interakci učitele a žáka a jeho fáze dle Gavory (2007):

Vysvětlování učiva – Tento druh interakce spočívá v tom, že pedagog vede žáky k tomu, aby pochopili dané učivo. Hovoříme o velmi časté podobě seznamování žáků s daným učivem. K efektivnímu vysvětlování učiva potřebuje pedagog výborné znalosti v daném oboru. Zejména k tomu, aby informace dávaly smysl, byly logicky uspořádány a k odlišení podstatných věcí, které sděluje. V případě, že pedagog nemá patřičné znalosti, může se dostat do nepříjemné tísně a žáci to mohou poznat.

Expozice – Důvodem expozice je, aby žáci byli uvedeni do nového učiva, a věděli čemu se budou v tom následujícím učit. Učitel by tedy měl říct cíl daného učiva a to, jakým způsobem bude nové navazovat na to předchozí, takže je důležité oživit doposud probrané učivo. Takové opakování probíhá často dialogickou formou. Expozice má dvě stránky – kognitivní a motivační. Kognitivní stránku podporuje prohlubování současného učiva, které tak lépe poslouží k navázání na to nové. Ta motivační je důležitá v tom, aby měli žáci zájem poznávat novou učební látku. K tomu je nezbytné, aby pedagog jasně definoval výukový cíl, řekl reálné životní situace, své vlastní zkušenosti anebo ukázal předměty spojené s učivem.

Prezentace učiva – Prezentování učiva je důležitou součástí, která slouží k jeho uchopení. Pedagog při téhle situaci používá induktivní, deduktivní a komparativní způsob vysvětlování. U deduktivního způsobu se vychází z obecně známé teorie, kterou pak učitel uchopí do praxe. U induktivního se vychází od příkladů nebo různých situací právě k vyvození teorie nebo zákonitosti. V případě, že porovnáváme dva nebo více různých jevů mluvíme o komparativním způsobu vysvětlování. Ve všech případech je nejdůležitější to, jakým způsobem předává pedagog informace směrem k žákům (Gavora, 2007, str. 81-82).

Tabulka č. 5 (vlastní zpracování)

Po monologu je tu **dialog**, který se ve výuce realizuje častěji. Dialog slouží také k rozvíjení kognitivní stránky žáků. U dialogu je výhodou výměna informací a poznatků o učivu mezi žáky, takže se tu rozvíjí i afektivní složka jejich osobnosti (Gavora, 2007, str. 87). Výuka realizována jako dialog, kde se ve spojení nachází interakce mezi učitelem a žákem nebo žáků mezi sebou, nemusí být vždy formou rozhovoru nebo diskuse. To, jakou formou bude dialog probíhat závisí na činnostech jednotlivých žáků ve výuce (Kolář, Šikulová, 2007, str.32). V průběhu vyučovacích jednotek, a to ve většině případů, probíhá dialog právě formou otázky směrem k žákovi ze strany učitele, žák na danou otázku odpoví na základě svých znalostí a učitel reaguje na odpověď žáka (Gavora, 2007, str. 91). Pro vyučujícího může dialog s žáky sloužit jako zpětná vazba o znalostech žáků. Může si tak ověřit porozumění žáků dané látce a v případě nedostatku znalostí žáků, zvolit jiné vyučovací metody (Sybing, 2022, online).

3 Žáci střední školy

Žákem střední školy je osoba, která dokončila základní vzdělání a dochází na střední školu. Obvykle ve věku patnáct až devatenáct let.

Střední školy mají různá zaměření a žáci si je vybírají na základě svých potřeb. Střední vzdělávání máme buď všeobecné nebo odborné. Střední vzdělávání probíhá nejčastěji prezenční formou ve škole, kam žáci docházejí. Další častou formou může být forma kombinovaná, kde je zapotřebí se více zaměřit na samostudium, protože výuka zpravidla probíhá jen v pátek a v sobotu. Také existuje forma distanční, která může probíhat prostřednictvím online konzultace s vyučujícím daného předmětu. Tahle forma může často vyhovovat lidem, kteří dochází do zaměstnání (Průcha, 2019, str. 60-63).

V ČR je střední odborné vzdělávání na úrovni ISCED 3, ve vyšším sekundárním vzdělávání. Je tedy přístupné žákům s úspěšně dokončenou základní školou, kde se také mimo jiné učí různé odbornosti v předmětech jako jsou fyzika, chemie, přírodopis a biologie (Průcha, 2019, str. 43-45).

Podle školského zákona č. 561/2004 Sb., má střední vzdělávání za poslání rozvíjet vědomosti, znalosti, dovednosti a postoje žáků, poskytovat jim širší obzory v osobním životě. Stupně středního vzdělávání dle § 58:

Úspěšné dokončení středního vzdělávání nám poskytnout tyto následující stupně

- Střední vzdělání – Získáme jej denní formou, a to v rozmezí jednoho nebo dvou roků.
- Střední vzdělání s výučním listem – Výuční list získáme po absolvování dvou nebo tří let studia.
- Střední vzdělání s maturitou – Střední vzdělání s maturitním vysvědčením získá žák, po úspěšném absolvování gymnázia nebo střední odborné školy, a to o délce čtyř let.

Dle § 65 školského zákona č. 561/2004 Sb., se vzdělávání na středních školách dělí na teoretickou část, praktickou část a výchovu mimo vyučování. Odborné přípravy a plnění praktické činnosti se může vykonávat i v období prázdnin. Praktické činnosti vykonávají žáci ve školách, školských zařízeních nebo ve firmách, které uzavřely se školou smlouvu. Tyto instituce musejí disponovat zařízeními pro daný obor. Na žáky se tak v průběhu praktického vyučování vztahují různá ustanovení zákoníku práce.

3.1 Charakteristika období žáka střední školy

Období, ve kterém žák navštěvuje střední školu, říkáme **pozdní adolescence**. Pro pozdní adolescenci je vymezen časový úsek přibližně pět let. Toto období je v letech od patnáctého až do dvacátého roku života. Pro počátek tohoto období je zásadní biologické dozrávání a pro většinu těchto adolescentů je to také období, ve kterém proběhne první pohlavní styk. V tomto období dochází k celkové psychické vyzrálosti a také se mění postavení člověka ve společnosti. Velká změna pak přichází v průběhu ukončení středního vzdělání a při následném rozhodování o tom, zda bude žák ve studiu pokračovat či nastoupí do zaměstnání. Dochází tu také k rozvíjení vztahů, a to jak přátelských, tak také těch partnerských. Po dovršení osmnácti let, přichází další velká změna pro osobnost v tomto období člověk, který dovrší tohoto věku, přebírá zodpovědnost a rozhoduje sám za sebe. Důležité je, aby osoba v pozdní adolescenci měla prostor najít svůj vlastní smysl života a věděla, čeho chce v životě dosáhnout. Pojem dospělost není přesně definována, protože vývojové aspekty nejsou u všech stejnoměrné (Vágnerová, Lisá, 2021, str. 1009-1011). Z pohledu sociologa se na celé tohle období dospívání lze podívat jako na období, které se nachází na pomezí závislosti a samostatnosti. V dětství a v průběhu studia je totiž člověk přirozeně závislý na svých rodičích a prarodičích, a to nejen po ekonomické stránce. Rodina by měla dospívajícímu poskytovat potřebnou podporu, péči a důvěru. Někdy však nastane situace vzbouření právě směrem k rodině. Dospívajícímu se nemusí líbit její rady, chce žít svým vlastním životem. Tohle vzbouření se může vyznačovat známkami agrese, sebelítostí a vulgarismem (Jedlička, 2017, str. 715-716). Důležitým aspektem pro každého v tomto životním období je jeho vlastní vzhled. Stává se pro něj vysoce důležitý chce se totiž líbit nejen sám sobě, ale i svému okolí. Někteří to mohou pojmut i jako úkol, že se mají líbit ostatním, zejména je tomu tak u dívek, které si dávají na přípravě svého vzhledu záležet. Proto si někteří najdou své vzory, které částečně kopírují, ale jen do takové míry, aby byli sami svým způsobem autentičtí. V pozdější fázi si najdou svůj styl, který jim bude vyhovovat (Vágnerová, Lisá, 2021, str. 1032-1035).

3.2 Komunikace v období dospívání

Vágnerová a Lisá (2021) se domnívají, že v období dospívání může docházet v interakci s rodiči k nepříjemným situacím. Rodiče totiž nemusí vždy vědět vše co se právě děje, protože některé věci adolescenti mohou tajit nebo v některých případech nepopíšu celou situaci takovou jaká ve skutečnosti je. V období dospívání jsou lidé ke komunikaci s rodiči spíše uzavření a zároveň postrádají ochotu naslouchat. Podstatné je, že převládá neverbální

komunikační složka. Příkladem může být různé posmívání se, pošťuchování a doteky. Mezi vrstevníky a okolím je častá komunikace za pomoci telefonního zařízení a sociálních sítí. Konkrétně může být řeč o velmi dlouhých hovorech, které nemusí mít ani zcela zásadní pointu, ale mohou poskytnout oběma zpětnou vazbu o tom, že mají mezi sebou kvalitní vztah. S tím mohou také souviset dlouhé textové zprávy. Tyto komunikační kanály preferují především dívky, dospělým lidem mohou přijít dlouhé hovory a textové zprávy nepochopitelné. Situace se mění právě v pozdní adolescenci, tam už je komunikace výrazně otevřenější směrem k dospělému člověku. Charakteristická je zejména snaha hledat společné porozumění v komunikačním procesu s dospělým jedincem. Pro tohle období už se očekává vykáni směrem k dospělému, v pozdní adolescenci přišla také změna v postavení ve společnosti a vytrácejí se různé zlozvyky, kterými jsou hlučnost nebo vzájemné pošťuchování (Vágnerová, Lisá, 2021, str. 1095-1100).

Pražan (2023, online) uvádí, že v poslední době se výrazně zvýšila četnost dospívajících jedinců, kteří trpí úzkostmi, depresemi a dalšími různými psychickými poruchami. Níže budou uvedeny tipy dle Pražana (2023, online), které mohou usnadnit komunikaci s dospívajícím:

Otevřenost a empatie – Přestože dospívající mohou být dost často uzavření a o svém soukromí nejsou příliš sdílní, je důležité zůstat otevřený a empatický k jejím potřebám a umět naslouchat.

Nenarušovat soukromí – Důležitým aspektem je poskytovat dostatek volného prostoru, aby vyjádřili své pocity, ale viditelně to nepodsouvat. Stačí jen říct, že je ta možnost, aby se vám svěřili. Pokud budou chtít, tak se vám svěří.

Poskytování lásky a podpory – Důležité je, aby měli dospívající dostatek lásky a podpory, a to zejména ze strany rodičů.

Nebát se mluvit o těžkých věcech – Umět naslouchat všemu co dospívající říkají, a to i těm nepříjemným věcem. Tyto situace mohou být dost emotivní a těžké.

Analyzovat psychické problémy – Analýza současného naladění daného člověka. Důležitá věc, která umožní lépe komunikovat s dospívajícím. Pokud dospívající prochází nepříjemnými situacemi, je možnost se s ním o tom pobavit a poskytnout mu názor na celou věc.

Pomoc – V případě, že dospívající prochází těžkým obdobím, které už se zdá být neřešitelné, je dobré mu pomoci v tom, aby se obrátil na pomoc odborníka (Pražan, 2023, online).

Tabulka č. 6 (vlastní zpracování)

3.3 Současná generace žáků střední školy

Roky narození současné generace žáků střední školy se pohybují mezi lety 2004–2008. Řadíme je tedy do generace Z.

Berg (2020) uvádí, že je to generace, která perfektně ovládá sociální sítě, a to bez diskuse. Tato generace současných středoškolských žáků příliš nečte, ale spíše nabývá informace z videí, které může sledovat na YouTube, kde může rovněž najít své idoly, kteří natáčejí videa. Forma komunikace přes sociální sítě nemusí zpravidla vždy obsahovat dlouhé textové zprávy, ale taková současná možnost může být rozesílání nějakého obrázku. Internet patří k velkému zdroji zábavy této generace. Trávení času se svými kamarády v rámci fyzického kontaktu může být pro tuto generaci velmi výjimečný, protože spousta stráveného času u počítače nebo mobilního telefonu a při komunikaci za pomoci těchto technologií vytváří přátelství na dálku. Mnozí se tak ani nemusí znát osobně, ale komunikují spolu v rámci informačních a komunikačních technologií, a to že se neviděli jim nemusí ani vadit. Fyzický kontakt nemají potřebu vyhledávat. Pravidelné docházení do zaměstnání pro tuto generaci není lákavou myšlenkou, přesto však prahnou po úspěchu. Pro komunikaci preferují Instagram, Snapchat, WhatsApp a Twitter. Neboť uvedené sociální sítě jim poskytují pocit anonymity. V současné době pro ně není lákavé trávit čas na Facebooku nebo vysedávat u televize. Od brzkého věku je u této generace standardní trávit svůj volný čas na mobilním telefonu, notebooku nebo tabletu (Berg, 2020, str. 23-27).

Podle webu Insider Intelligence (2022) je generace Z je často spojována se značným množstvím času stráveným na sociálních sítích, což někteří mohou vnímat jako příznak závislosti. Tento jev je způsobený tím, že tito lidé vyrůstali online a byli neustále obklopeni těmito médii. Oproti předchozím generacím se tato generace sama považuje za otevřenější a její většina podporuje Black Lives Matter, transgenderová práva a boj proti změna klimatu (Insider Intelligence, 2022, online). Chování současné generace se odvíjí od toho, v jakém období vyrůstala, takže na někom mohou pandemická opatření zanechat různé následky, ať už

pozitivní nebo negativní. Typické je pro tuto generaci být skoro neustále online, v Asii tráví někteří jedinci šest i více hodin na svých telefonech. Nejčastější činnosti na mobilních telefonech může být práce, nakupování, chatování nebo seznamování se s novými přáteli. S dospíváním generace Z zároveň roste zájem o sociální sítě, obrovský vzestup pak můžeme zaznamenat u TikToku. Touha po tom být jedinečný se pak odráží zejména na stylu oblékání, lákavé je výrazné oblečení, které vynikne, v případě, že se přestane líbit, tak se klidně v průběhu čtyř týdnů nahradí za nové (McKinsey, 2023, online).

Je to generace, ve které mohou děti často vyrůstat s matkou a otcem a nemají sourozence. Lidé vyrůstající v takové rodině většinou netrpí materiálními nedostatky, ale v současné době mohou naopak postrádat kontakt s přírodou a nemusejí mít příliš velký vztah ke zvířatům. Děti v současné době často vidí hrát své rodiče různé počítačové hry, takže v tomto prostředí vyrůstají od malička. Pokud se rodina rozhodne, že vyrazí na nějaký společný výlet, tak hodně rodinných členů stráví tento čas zíráním do mobilního telefonu. V dnešní době málo vidíme děti této generace si hrát spolu venku se svými vrstevníky. Své osobní problémy tato generace nemá potřebu sdílet mezi lidmi, protože mají svůj vlastní svět (Berg, 2020, str. 432-435).

3.4 Výzkumy a interakce mezi učitelem a žákem

Na základě výzkumu od (Yusuf et al., 2023) je interakce mezi lidmi vždy propojena podmínkou vzájemné komunikace a jejich společného vztahu. Tato komunikace musí obsahovat dva stěžejní prvky, a to komunikátora a komunikanta. Ve většině případů je komunikátor právě vyučující. Informace ke komunikantovi se dostávají prostřednictvím komunikačního kanálu. Kvalitní interakce mezi žákem a učitelem je základní prvek podporující úspěšné studium pro žáka. Pomoc ze strany učitele směrem k žákovi může mít pozitivní dopad na práci žáka. Interakce mezi učitelem a žákem může probíhat také za pomoci didaktických pomůcek (Yusuf et al., 2023, str. 509).

Důležité je jaké komunikační styly zvolí vyučující směrem k žákovi, to může dost ovlivnit celý proces učení žáků. Zároveň se očekává, že vyučující umí volit vhodné komunikační styly k žákům. Styly by se měly volit na základě vlastností každého žáka zvlášť, protože každý žák je v něčem jedinečný a je důležité na základě toho volit individuální přístup. Pedagog by si měl být jistý v tom, co dělá a říká, pevný postoj spíše zaručí autoritu u žáků a jejich lepší spolupráci. Další bariérou, která může v této interakci nastat je vztah mezi učitelem a rodičem žáka, proto je zásadní budovat pozitivní vztahy i na této straně (Fauziah et al., 2023, str. 801-802).

Práce s chybou ve výuce

Ve vyučování se žáci a učitelé ve vzájemné interakci mohou setkávat poměrně často. Nejpočetnějším způsobem tohoto setkání je, když se žák dopustí nějaké chyby, ať je to u písemného nebo ústního zkoušení. Ovšem existuje zásadní rozdíl mezi chybou tohoto druhu nebo chybou veřejnou. U chyby, které se žák dopustí v případě zkoušení nebo písemky je mnohem větší šance, že zůstane pouze mezi žákem a učitelem. Pokud se ale žák projevuje příliš hlasitě a k tomu ještě chybně, měl by být připravený na to, že zpětnou vazbu nedostane pouze od učitele, ale na danou situaci mohou také reagovat i jeho spolužáci (Majcík, 2022, str. 11).

Tulisová (2013, online) ve svém výzkumu rozděluje reakce pedagoga na chybu žáka do dvou kategorií. První kategorie se nazývá maladaptivní a ta druhá adaptivní.

Maladaptivní:

V případě, že se žák dopustí nějaké chyby, učitel na to nereaguje a pokračuje dál.

V dalším případě se může učitel rozzlobit.

Pokud se nějaký žák dopustí chyby, učitel na to zareaguje tak, že vyvolá jiného žáka, který odpoví správně.

Učitel se žákovi vysměje za odpověď.

Učitel je zklamaný a kýve hlavou, že to není správně.

Dalším řešením může být, že učitel žáka rovnou opraví, a to tak, že řekne správnou odpověď sám.

Tabulka č. 7 (vlastní zpracování)

Adaptivní:

Zahájení diskuse s ostatními žáky o tom, co si myslí o žakově odpovědi a jestli nemají lepší řešení.

Zopakování otázky žákovi, který špatně odpověděl, případná nápověda pro správnou odpověď.

Učitel čeká pár vteřin, jestli se žák neopraví sám, dá mu potřebný prostor.

Učitel může ocenit přístup žáka a v chybné odpovědi hledá potenciál.

Kontrola emocí ostatních spolužáků, kteří se mohou vysmívat žakově odpovědi (Tulisová, 2013, online).

Tabulka č. 8 (vlastní zpracování)

Náročné situace žáků

Do těchto náročných situací se dostáváme už v předškolním věku, a to v případech, kdy jsme u zápisu a máme za úkol řešit různé úkoly, které určují naši zralost. V průběhu školní docházky se těmito situacím vystavujeme poměrně častěji, a to jakým způsobem tyto situace řešíme může naznačit, jaké budeme v budoucnu vykonávat povolání. Důvodem, proč je těchto náročných situací ve škole víc, je větší přítomnost spouštěčů. Náročným situacím nás totiž mohou vystavovat jak vyučující, tak naši spolužáci, ale také i rodiče, kteří na nás mohou klást různé nároky. V kontextu probírání učiva může být pro žáka náročná situace, že špatně uchopí probíranou látku a nemusí učivu přesně porozumět, v opačném případě mohou mít problém také nadaní žáci, ti totiž mají učitelem zadané úkoly dříve hotové a mohou se ve škole nudit. V horším případě může docházet i ke konfliktům s vyučujícím (Mareš, 2001, str. 527).

Holešovská, (2013) ve svém výzkumu uvádí, že náročné situace, do kterých se žáci mohou dostávat (jako například psaní testů a ústní zkoušení), mohou vyvolat u žáků různé pocity. Většina respondentů se však shodla na tom, že písemná zkouška je pro žáky více stresující, než je tomu u ústního zkoušení.

Zpětná vazba ve výuce

Zpětná vazba se při vyučování vyskytuje nejčastěji v situacích, kdy žák prezentuje nějakou svoji práci nebo zodpoví na otázku. Tento jev pomáhá žákovi v tom, že může poukázat na případné nedostatky a na těch začít následně pracovat (Šedřová, Švaříček, 2012, str. 111). Zpětnovazebních informací se v průběhu vyučovací jednotky, která činí čtyřicet pět minut může, vyskytovat spousta. A to v rámci verbální, ale i neverbální komunikace. Může nastat situace, kdy učitel má výklad a spojí učivo s nějakou vtipnou historkou z praxe a žáky to náhle může rozesmát. Rozdílnou situací může být, když se učitel doptává žáků na učivo nebo vysvětluje nějaké nové, v tom případě jsou zase žáci tiše. Reakci žáků mohou ovlivňovat různé faktory. Každá třída je totiž jiná a záleží na jednotlivých žácích a typu osobnosti učitele. Některé třídy mohou být vyspělejší, a to v tom smyslu, že jsou tam starší žáci a dané učivo mohou uchopit jinak (Gavora, 2007, str. 80).

Harvánková (2023) se domnívá, že zpětnovazební informace poskytují ve většině případů spíš učitelé žákům. Pro profesní rozvoj každého pedagoga je zpětná vazba ze strany žáků vlivný nástroj k tomuto rozvoji. Na základě výzkumů právě Havránkové (2023) se ukázalo, že právě zpětná vazba od žáků směrem k učiteli může vyvolat pocity stresu a napětí. Samotní učitelé chápou zpětnou vazbu jako nástroj, který podporuje rozvíjení jejich pracovních kompetencí, protože na základě negativních výpovědí se mohou zamyslet a upravit své postupy, naopak pozitivní ohlasy mohou v mnohých vyvolat pocity radosti. V tomto výzkumu učitelé potvrdili, že pravidelná zpětná vazba jim dává podněty k tomu se posunout správným směrem dál ve své profesi (Harvánková, 2023, str. 150).

Členění zpětné vazby na základě jejího zaměření:

Pokud poskytuje učitel žákovi zpětnou vazbu na výkon jeho práce ve vyučování, může žák jednodušeji zjistit v čem se má ještě zdokonalit.

Zpětná vazba zaměřená na proces – Týká se toho, jaký volí žáci postup při řešení jednotlivých úkolů a toho, jak svůj postup upraví, aby dosáhli úspěšného výsledku.

Zpětná vazba zaměřená na seberegulaci: Vlastní zpětná vazba studentů, která je dostatečně motivuje.

Zpětná vazba zaměřená na osobnost: Informace o hodnocení osobnosti jednotlivých studentů (sec. cit. Hattie a Timperleyová 2007, in Šedřová a Švaříček, 2012, online).

Tabulka č. 9 (vlastní zpracování)

Favorizování určitých žáků

Zvýhodňování je vlastnost, která je považována za lidskou. V tomto případě se mohou cítit někteří žáci oblíbení a někteří opovrhovaní. Žák, kterého si pedagog oblíbil si to zpočátku nemusí ani uvědomovat, může nad situací přemýšlet tak, že si je vědom toho, že udělal něco správně. A v příští podobné situaci, bude zase pochválen jiný žák. Ostatní spolužáci si mohou začít klást otázky, proč já nejsem pochválen? Mohou se cítit demotivovaní a říkat si, že jejich veškerá snaha je zbytečná, protože vyučující stejně pochválí svého favorizovaného žáka. Učitelem oblíbený žák si nemusí být v daný moment ani vědom toho, že tomu tak je. Pokud nastane moment, že si to daný žák uvědomí, může toho začít využívat, může se chovat sobecky ke svým spolužákům, protože si je vědom toho, že mu nic nehrozí. Tato situace může některým vyhovovat, a o to horší dopad to na ně může mít v budoucnu, protože při změně školního prostředí může nastat situace, kdy žák bude očekávat stejné chování, jako doposud, a tak bude čelit náročnosti studia bez protěžování (Dvorakova, 2023, online).

Technologie ve výuce a práce s nimi

Práce s technologiemi a celkové jejich rozšiřování je v posledních desítkách let diskutované téma, kterému se mimo jiné věnují také i některé strategické dokumenty. V posledních pěti letech které s sebou přineslo především náročné pandemické období. Tohle období se výrazným způsobem promítlo do vzdělávání a musela být zavedena spousta e-learningového vzdělávání. Mnoho pedagogických pracovníků, a to i těch starších muselo totiž začít aktivně pracovat s novými technologiemi, a to i s těmi, které se doposud příliš nepoužívaly. Ve výuce se tak začaly uplatňovat komunikační nástroje jako třeba, MS Teams, Zoom, Meet. Někteří se rozhodli, že své výukové materiály budou točit na YouTube nebo jiné streamovací platformy. Při práci právě s informačními a komunikačními technologiemi je důležité, aby pedagog zvažil jejich používání. Tyto technologie nejsou od toho, aby plnohodnotně nahradily učitele, ale k tomu, aby v některých případech pomohly k dosažení vytyčeného výukového cíle (Kopecký et al., 2021, str. 11-13).

Hlásná (2016) na základě výzkumných informací uvádí, že učitelé vnímají informační a komunikační technologie za příjemnou změnu ve výuce, a že i s jejich pomocí se daří žáky lépe aktivizovat. Na základě svých výsledků dospěla k závěru, že se 98 % vyučujících shoduje na pozitivním hodnocení těchto technologií. Žáci k těmto technologiím přistupují s pozitivním naladěním a podle výpovědí učitelů je zřejmé, že to žáci považují za zajímavý prvek. Ze získaných dat v tomto výzkumu se ukázalo, že délka praxe učitelů nijak neovlivňuje četnost používání informačních a komunikačních technologií (Hlásná, 2016, str. 80).

II. Praktická část

4 Kvalitativní výzkum

Termín kvalitativní výzkum si lze spojovat s různými příběhy, chováním, mezilidskými vztahy, příběhy nebo tím, jak to chodí v různých institucích. Tento termín může vyvolat u každého jinou myšlenku. V rámci kvalitativního výzkumu vědci svá data shromažďují často pomocí rozhovorů nebo pozorování, což jsou běžné metody kvalitativního výzkumu. Pro tento druh výzkumu jsou zapotřebí dovednosti typu kritické analýzy, umění rozpoznat danou situaci, vyhýbat se případným zkreslením, a na základě toho získávat přesná a spolehlivá data a mít schopnost abstraktního myšlení. Badatel tedy musí mít teoretické znalosti v dané problematice, držet si analytický odstup, být dobrým posluchačem a zároveň mít dobře vyvinuté komunikační schopnosti (Strauss, Corbinová, 1999, str.10-12).

Strauss a Corbinová (1999) se domnívají, že „*Kvalitativní výzkum dělají badatelé v sociálních a psychologických vědách, stejně jako praktičtí pracovníci v oborech, které se zabývají lidským chováním a fungováním. Tento styl výzkumu se používá při zkoumání organizací, skupin i jednotlivých osob. Tyto výzkumy mohou provádět výzkumné týmy, páry i samostatní badatelé*“ (Strauss, Corbinová, 1999, str. 12).

Základní znaky kvalitativního výzkumu dle Reichela (2009):

V první řadě provedeme sběr dat a následně formulujeme vztahy.

Na základě identifikace formulovaných vztahů vytvoříme vlastní hypotézy.

Oproti kvantitativnímu výzkumu je zde sběr dat časově náročnější.

Statistika je zde využita zcela minimálně a někdy vůbec.

Zobecnování výsledků je v případě kvalitativního výzkumu zcela nemožné.

Výsledky šetření mohou být ovlivněny badatelem.

Kvalitativní přístup pomáhá porozumět zkoumané problematice (Reichel, 2009, str. 41).

Tabulka č.10 (vlastní zpracování)

Důvodů pro bádání může být několik. Odvíjí se od toho, kdo chce danou problematiku zkoumat, obecně však platí, že ten, kdo vynaloží své vlastní finanční prostředky pro šetření, tak je zadavatelem. Badatele může poptávat agentura, klient nebo výzkumné pracoviště.

Výzkumný úkol spočívá v tom, že je jasně zadáno výzkumné téma, které se postupně formuluje ve výzkumný problém. Výzkumným problémem může být otázka nebo souhrn otázek, na které chceme znát odpověď právě v prováděném výzkumu. Pokud nás tedy bude zajímat z jakého důvodu se lidé mají potřebu dále vzdělávat, je dobré zvážit, jestli bude potřeba sestavit další dílčí výzkumné otázky (Reichel, 2009, str. 44-45). Posláním kvalitativního výzkumu je hledání motivů, příčin a postojů v různých situacích. Vyskytuje se zde méně respondentů, než je tomu u kvantitativního výzkumu, nejčastější typy vyskytujících se otázek ze strany badatelů na respondenty je proč nebo jak. Hlavním cílem kvalitativního výzkumu je přijít na to, s čím si respondenti danou problematiku spojují a na to, jaký mají vztah k dané věci nebo osobě a proč. Způsobů, kterými lze získávat data je hned několik, mohou to být skupinové diskuse, individuální hloubkové rozhovory nebo expertní rozhovory. Získaná data je třeba analyzovat, uspořádat a kategorizovat a získat z nich takové informace, které jsou pro zkoumanou problematiku podstatné (Tahal, 2022, str.116-119).

I kvalitativní výzkum má svá úskalí. Dle Hendla (2005) je potřeba se připravit na to, že kvalitativní šetření je časově náročnější operace, než je tomu u kvantitativního, a to jak analýza dat, tak i samotný sběr. Nelze zde testovat kvantitativní hypotézy, teorie a vytvářet predikce. Získané výsledky mohou být lehce ovlivnitelné osobností badatele, jeho postoji k dané problematice. Získané znalosti se mohou v různých kulturách lišit (Hendl, 2005, str. 52).

4.1 Metoda sběru dat

Fokusní skupina (focus group) je metoda kvalitativního výzkumu, pomáhající výzkumníkovi (moderátorovi) proniknout k názorům, postojům a vnímání zkoumaných situací. Skupina je obvykle složena z 6 až 10 účastníků (Jain, 2023, online).

Podle Jaina (2023, online) focus group tvoří tyto klíčové složky:

Moderátor – Osoba, která nese zodpovědnost za chod diskuse. Poskytuje respondentům prostor k vyjadřování se, usnadňuje jejich jednání a udržuje konverzaci v plynulé rovině.

Účastníci – Skupina šesti až deseti lidí, která splňuje kritéria pro daný výzkum. Všichni by měli poskytovat relevantní informace pro daný výzkum.

Diskusní průvodce – Plán nebo struktura otázek, které se týkají daného výzkumu. Tyto okruhy otázek bude moderátor pokládat účastníkům během diskuse.

Focus group facility – Místo konání výzkumu. Místo, kde je ideálně dobrá zvuková odezva, která dovolí pořizovat audiozáznam ze zkoumání. V některých případech, lze provést výzkum online.

Záznamová zařízení – Zařízení, která nám poskytují zvuk nebo obraz z místa konání výzkumu. Důležité je získat souhlas od všech zúčastněných s nahráváním dané diskuse.

Souhlas a důvěrnost – Účastníkům jsou poskytnuty informace o nakládání se získanými daty a obvykle podepíší souhlas, který jim zajišťuje anonymitu.

Pomůcky – V průběhu výzkumu lze pracovat s různými pomůckami, které mohou pomoci účastníkům s vyjádřením se k dané problematice.

Zapisovatel poznámek – Krom moderátora může být přítomný i zapisovatel z výzkumného místa, který píše podnětné poznatky důležité k analýze dat.

Analyzování dat – Po řízené diskusi nastane situace, ve které se musí zpracovat získaná data, abychom z nich mohli vytvořit závěry (Jain, 2023, online).

Tabulka č. 11 (vlastní zpracování)

Výzkumná metoda focus group může být často spojená s lidským pozorováním. Důležité je jakým způsobem výzkumník povede danou diskusi. Ohniskové skupiny a skupinové diskuse se ve většině případů objevují převážně v kvalitativním výzkumu (Reichel, 2009, str. 114-115).

V této formě výzkumu si moderující předem připraví scénář, na základě, kterého řídí celou diskusi s účastníky, jak jsem již uvedl šest až deset. Obvyklá délka jedné diskuse s těmito respondenty je přibližně 90 minut. Úvod by měl proběhnout v klidném duchu, a to způsobem, že moderátor poskytne informace o průběhu výzkumu, o tématu výzkumu a o zásadách spojených s výzkumem. Dá prostor každému účastníkovi, který se představí celé skupině, řekne o sobě pár slov. Následně může být zahájena samotná diskuse, kterou musí moderující rovněž

řídít v klidné atmosféře, a to podle připraveného scénáře, tak aby se každý zúčastněný dostal ke slovu a vhodně reagoval na odpovědi druhých. Z diskuse se pořizuje zvukový nebo obrazový záznam, na základě, kterého se pracuje se získanými daty. Další zásadní věc je, aby v místnosti nebyl žádný podnět k rozptylování respondentů (Tahal, 2022, str. 167-169).

4.2 Analýza dat

Podle Kruegera (2014) si výzkumník vybírá takové respondenty, u kterých si je jistý, že poskytnou objektivní informace k tématu. Focus groups jsou velmi často realizovány v marketingových, zdravotnických nebo sociologických skupinách, dost často kvůli tomu, že ve skupině může vzniknout taková dynamika, která dovede poskytnout často nové pohledy a nápady. Skvěle orientovaný a zkušený výzkumník by však už měl získaná data zpracovat tak, aby byla dobře využitelná pro budoucnost. U kvalitativního výzkumu je poměrně časově náročný sběr dat. Jak s nimi poté naložit? Zaznamenaná data musíme zpracovat do psané podoby, a to s úplnou přesností, aby výpověď obsahovala původní význam. Ve focus group je možné si data nahrát na mobilní telefon, nebo přímo na diktafon – právě z daného přepisu získáme ta důležitá klíčová slova nebo věty. V závěrečných pracích je však důležité, aby výpovědi respondentů byly napsány v uvozovkách. Tento styl by se neměl v průběhu měnit, může to značně změnit celou teorii. Data která vyjdou z přepisů, je nutné uspořádat tak, aby byla relevantní k otázkám. Lze se primárně zaměřit také na ta data, která jsou pro nás z výzkumu nejpodstatnější (Krueger, 2014, str. 137).

4.3 Kódování dat

Práce se získanými daty nemusí být vždy jednoduchá a samotné kódování může zabrat spoustu času. U kódování musíme projít všechna získaná data a následně přiřazovat kódy, k jedné odpovědi lze přiřadit i více než jeden kód (Tahal, 2022, str. 372). Proces kódování je důležitá operace, ve které se pracuje se získanými daty. Ta se rozeberou konceptualizují a znovu složí novým způsobem. Cílem kódování však není pouze vytvořit pár pojmů z dat nebo ověřovat nějakou teorii, cílem je vytvářet teorii novou (Strauss, Corbinová, 1999, str. 39).

Strauss, Corbinová (1999) popisují tyto tři typy kódování:

Otevřené kódování – Proces, u kterého analyzujeme a třídíme pojmy a následně z nich vytváříme jednotlivé kategorie. Ty vytváříme na základě získaných poznatků, velikostí a charakteristik.

Axiální kódování – Zde hovoříme o technice navazující na otevřené kódování s cílem vytvořit spojení mezi kategoriemi a subkategoriemi. U axiálního kódování jsou údaje uspořádávány a propojovány. Nejde tady pouze o kategorizování, ale důležité je hledat příčiny, souvislosti a najít různé strategie.

Selektivní kódování – Konečná fáze kódování, kde se zaměřujeme na hlavní kategorii. Tu se snažíme spojovat s těmi ostatními, a to způsobem, aby mezi ostatními kategoriemi byla návaznost. (Strauss, Corbinová, 1999, str. 42-71).

4.4 Etika ve výzkumu

V současném světě se data dají získat i za pomoci digitálních technologií poměrně snadněji. O tom, jak relevantní a kvalitní informace badatel získá rozhoduje především to, co je ochotný respondent prozradit. Právě od zadavatele výzkumu se očekává, že s daty naloží takovým způsobem, který nijak nenaruší soukromí respondentů (Tahal, 2017, str. 1074-1078).

Podle Tahala (2017) rozdělujeme základní principy ochrany údajů do těchto tří kategorií:

Sdělení důvodu realizace výzkumu: Badatel musí svým respondentům jasně sdělit, jak naloží se získanými daty, a kde k nim v případě jejich zájmu najdou přístup.

Ochrana dat: Respondentům je před výzkumem třeba sdělit, že získaná data budou pečlivě ochráněna a bez jejich souhlasu nebudou nikde publikována.

Zásady etického chování: Badatel se musí ke svým respondentům vždy chovat na základě etických pravidel, aby respondenti neutrpěli žádnou újmu (Tahal, 2017, str. 1074-1078).

V mém focus group jsem rozdál všem respondentům informovaný souhlas, který mi podepsali na místě. Situaci, v níž by byl zapotřebí podpis rodičů jsem se vyhnul – nejmladší respondent měl 18 let.

5 Výzkumné šetření

Tato kapitola znázorní samotné výzkumné šetření. Budou zde uvedeni respondenti, jednotlivé informace o respondentech, které budou zaznamenány v tabulce, ale také budou rozepsané pod ní. Každý respondent bude mít svoji zkratku. Vzhledem k tomu, že na otázky odpovídali žáci střední odborné školy, tak jsem se rozhodl, že každý žák bude mít zkratku “Ž”. Tedy v případě, že se zrovna vyjádří první respondent, jeho zkratka bude “Ž1”.

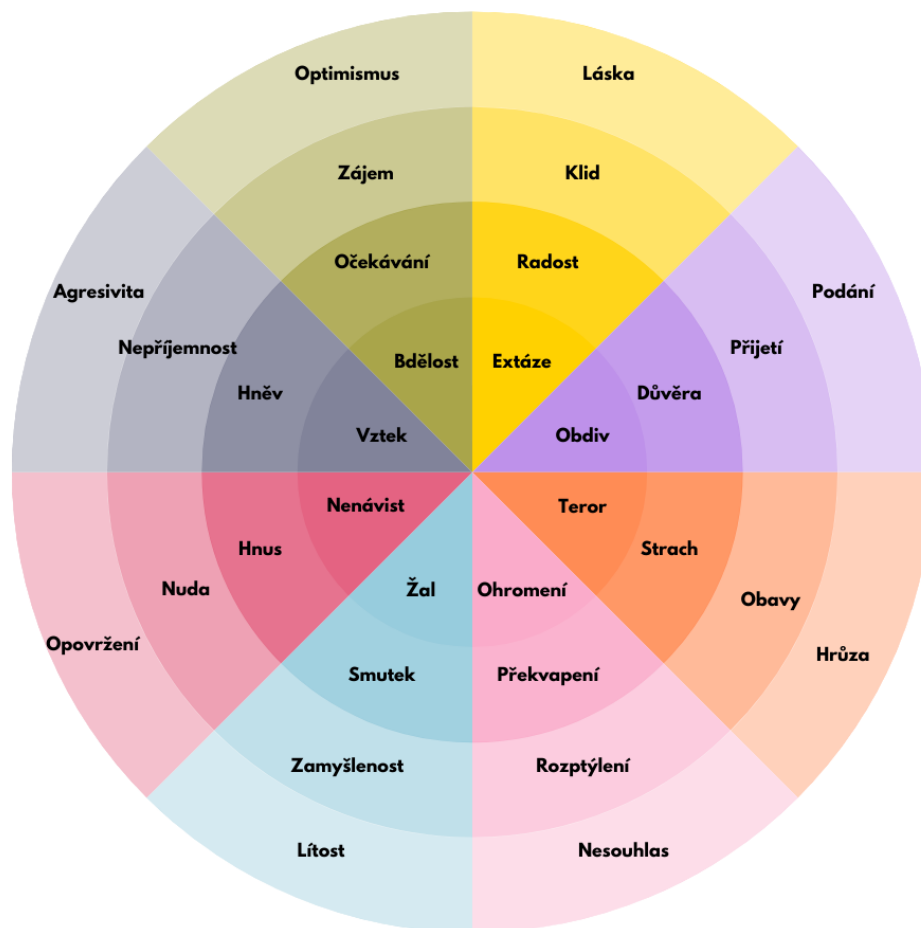
Jak je uvedeno v předchozí kapitole, pro tohle výzkumné šetření jsem zvolil metodu focus group. Respondenty jsem volil na základě jejich zájmu a doporučení od vedení školy a po konzultaci s pedagogy.

Pro focus group jsem měl čtyři tematické okruhy, které jsem měl předem připravené na výzkumné šetření. U každého okruhu byl přibližně stejný počet otázek. V průběhu diskuse jich bylo respondentům položeno celkem dvacet jedna. První okruh byl zaměřený na práci s chybou ve výuce, kde mě především zajímalo, jak žáci chybu ve výuce vnímají a jaká je jejich reakce, když se neshodnou s vyučujícím. Okruh druhý byl zaměřený na zpětnou vazbu ve výuce – mě zajímaly mě postřehy respondentů, co si o této problematice myslí a jak oni samotní přijímají zpětnou vazbu od učitele. Okruh číslo tři byl zaměřený na favorizování určitých žáků, což mohlo u někoho vyvolat zajímavé emoce, protože se to zdá být jako kontroverzním tématem. Zde jsem se doptával, jestli s touto situací mají respondenti nějaké zkušenosti a jak by v takové situaci reagovali. A poslední, čtvrtý okruh byl zaměřený na moderní technologie a práce s nimi během výuky, tam bylo zajímavé zjišťovat, jak moderní technologie ovlivňují pedagogickou komunikaci a případně jaké pomůcky se na této střední škole nejčastěji používají.

Na výzkum jsem byl předem připravený. Moc mi pomohlo, že jsem jednu focus group absolvoval, a tak jsem věděl, co mohu očekávat a jaké případné problémy se mohou vyskytnout. Data od žáků jsem nahrával na dvě zařízení. Jedno z nich byl mobilní telefon, ale vzhledem k tomu, že jsem chtěl mít jistotu, tak jsem si zajistil i diktafon, který měl velice kvalitní zvuk, takže záznam z mobilního telefonu jsem prakticky nevyužil. Respondenty jsem před samotným bádáním pečlivě seznámil s výzkumem a jeho obsahem, tudíž si byli vědomi, o co přesně půjde a jaká témata je čekají. Měl jsem dopředu také vytisknuté emoční spektrum pro každého respondenta, abych mohl sledovat pocity a emoce jednotlivců také touto formou. Očekával jsem, že některé otázky by mohly vyvolat silnější emoce. Byli respondenti, kteří si zapisovali otázky do emočního spektra, a dokonce mi tam psali i své pocity, ale postupem času od toho upouštěli, jelikož otázky v nich nevyvolávaly žádné velké emoce. Další respondenti se tak

ponožili do mnou vytvořených dílčích otázek, že prakticky na emoční spektrum zapomněli a když jsem si je na konci výzkumu vybíral, šlo většinou pouze o podepsaný papír bez dopsaných poznámek.

Emoční spektrum



Obrázek č.3: Emoční spektrum – (podle webu positivepsychology.com)

Pro prepis dat jsem měl dvě varianty. Jelikož jsem si chtěl práci trochu usnadnit, tak jsem se spoléhal na to, že soubor z paměťové karty nahraji do počítače a v textovém editoru se mi podaří zvukový záznam přepsat do psané podoby. Bohužel tato varianta zcela nevyšla, prepis nebyl úplný a vyskytovala se v něm spousta chyb. Pustil jsem se tedy do varianty ručního prepisování. Záznam jsem si pustil na počítači a prepisoval jsem do textového editoru. Do této práce jsem se pustil v tentýž den, co jsem výzkumné šetření provedl, a to už kvůli tomu, že jsem

si poměrně přesně pamatoval jednotlivé výpovědi, a tak jsem se při přepisování nedostal k nějakým pochybám, například ke kterému respondentovi patří ta která výpověď.

5.1 Cíle výzkumného šetření

Hlavním cílem mého výzkumného šetření bylo odpovědět na otázku, **jaké komunikační styly preferují žáci střední školy při řešení vybraných situací v interakci s vyučujícím**. Odpověď na ni lze nalézt v další části této práce. Pro tento cíl jsem vytvořil následující tři dílčí cíle:

- **Zjistit, jakým způsobem přijímají žáci typy zpětné vazby ze strany učitele.**
- **Zjistit, jak reagují žáci na vybrané pedagogické situace.**
- **Zjistit, jakým způsobem ovlivňují pedagogickou komunikaci práce s technologiemi ve výuce.**

Z těchto dílčích cílů jsem následně vytvořil tři dílčí výzkumné otázky (Dílčí VO):

- **Jakým způsobem přijímají žáci typy zpětné vazby ze strany učitele?**
- **Jaká je reakce žáků na vybrané pedagogické situace?**
- **Jakým způsobem ovlivňují pedagogickou komunikaci práce s technologiemi ve výuce?**

5.1 Údaje o respondentech

V této části vám nabídnu detailní informace o jednotlivých respondentech. Ty zásadní jsem shrnul do tabulky, ve které je tedy uvedena zkratka jednotlivých respondentů, věk, pohlaví a obor, který na mnou vybrané škole studují. V tomto případě se jedná o nástavbové studium, tedy dvouletý obor, zakončený maturitní zkouškou. Před výběrem respondentů jsem zvažoval různé varianty a tahle mi přišla nejlepší, protože tito respondenti působí na dané škole delší čas a mají tu pravděpodobně víc zážitků než žáci v prvním ročníku na učebních oborech. Podrobnější informace jsem vypsals jednotlivě ke každému respondentovi zvlášť. Informace jsem přepsal vlastními slovy na základě jejich výpovědi ze začátku výzkumného šetření. Na detailnějším popisu je možné si všimnout, jak který respondent o sobě hned zpočátku mluvil. Například Ž1, který nebyl v každé diskusi tolik aktivní, o sobě řekl určitě víc informací než

respondentka Ž8, která informace o sobě rychle shrnula, ale za to byla velmi aktivní u všech témat.

Zkratky respondentů	Věk respondentů	Pohlaví respondentů	Studovaný obor respondentů
Ž1	20 let	Žák	Podnikání nástavbové studium
Ž2	20 let	Žákyně	Podnikání nástavbové studium
Ž3	19 let	Žákyně	Podnikání nástavbové studium
Ž4	19 let	Žákyně	Podnikání nástavbové studium
Ž5	18 let	Žákyně	Podnikání nástavbové studium
Ž6	18 let	Žákyně	Podnikání nástavbové studium
Ž7	19 let	Žák	Podnikání nástavbové studium
Ž8	19 let	Žákyně	Podnikání nástavbové studium

Tabulka č. 12 (vlastní zpracování)

Ž1 – Studuje nástavbové studium podnikání druhým rokem, je mu 20 let a na této střední škole je velice spokojený.

Ž2 – Studuje nástavbové studium podnikání v druhém ročníku, k tomu ještě pracuje, takže je poměrně dost časově vytížená, ale zvládá to dobře. Má 20 let.

Ž3 – Má 19 let, studuje tu 5 let, protože si dodělává maturitu na nástavbě. Letos studium uzavírá předchozí 3 roky zde studovala obor kadeřník.

Ž4 – Studuje tu nástavbové studium druhým rokem – chodí hodně na brigády na chatu, její náplň práce přímo nespecifikovala, ale brigádu má kousek od jejího bydliště.

Ž5 – Studuje podnikání prvním rokem, má 18 let, zároveň doučuje děti anglický jazyk, a to v mateřské škole. V budoucnu zvažuje pedagogické vzdělání.

Ž6 – Studuje zde obor podnikání nástavbové studium prvním rokem, má 18 let.

Ž7 – Studuje navazující obor podnikání v prvním ročníku a má 19 let.

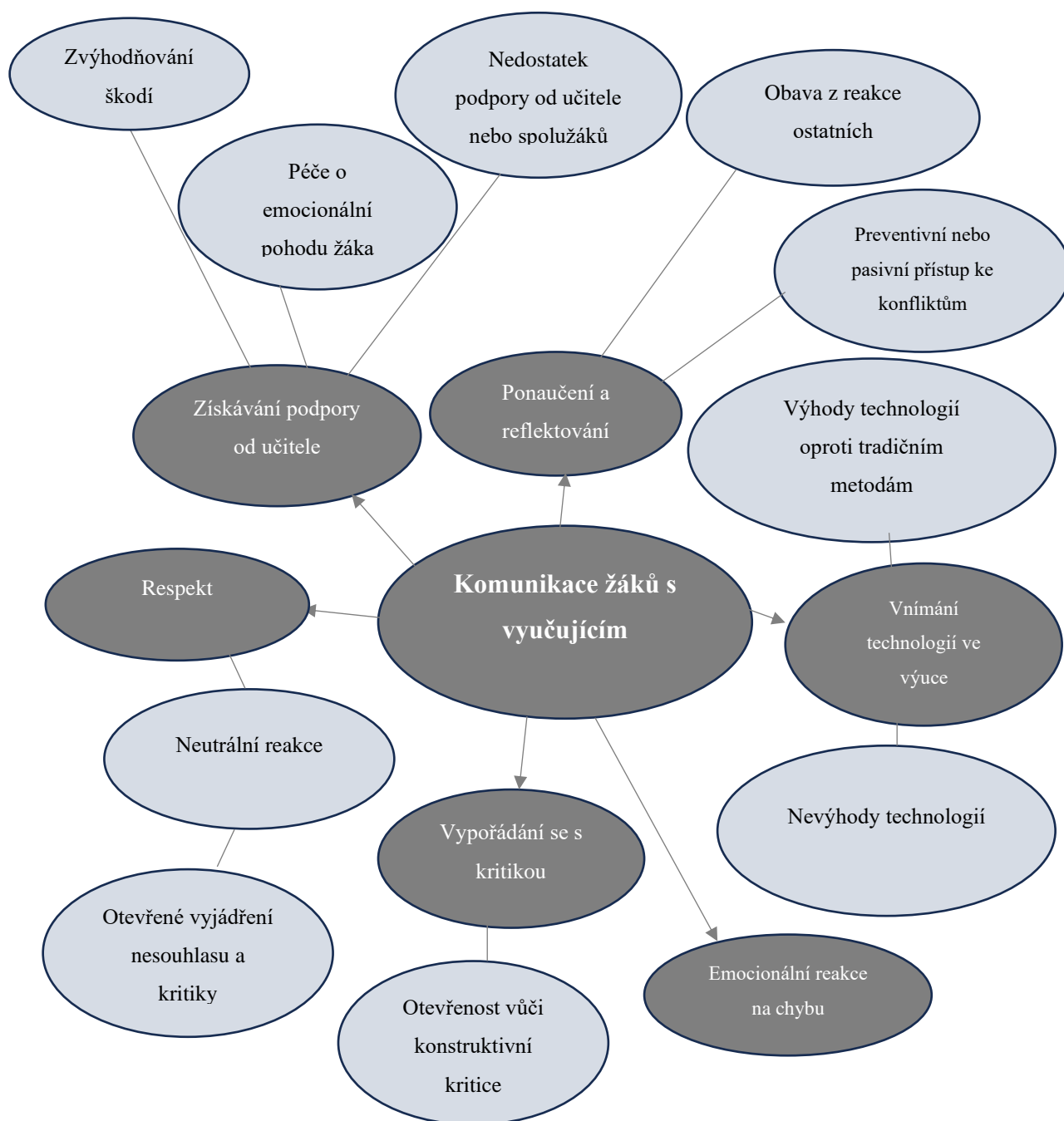
Ž8 – Studuje obor podnikání prvním rokem a má 19 let.

5.2 Zpracování získaných dat

Přepsaná data ve formě dokumentu jsem si pečlivě přečetl a přiřadil jsem k jednotlivým výpovědím vytvořené kódy. V tomto případě to znamená, že jsem provedl otevřené kódování. Axiální kódování je část další, kdy jsem vytvořil schéma, které je znázorněno na obrázku č. 4, ten bude uveden hned o pár stran později, detailně znázorňuje propojení mezi všemi vytvořenými kategoriemi. Další prostor pro zamyšlení jsem dostal v případě, kdy jsem prováděl selektivní kódování a musel vytvořit hlavní “centrální kategorii”. Z té pak vychází všech šest hlavních kategorií a dalších jedenáct podkategorií, které navazují právě na hlavní kategorie. Centrální kategorii jsem nazval “Komunikace žáků s vyučujícím“. Z toho celého byl vytvořen příběh, který bude uveden v dalších podkapitolách. Níže uvedu jednotlivé kategorie a podkategorie:

- Ponaučení a reflektování
 - Obava z reakce ostatních
 - Preventivní nebo pasivní přístup ke konfliktům
- Získávání podpory od učitele
 - Zvýhodňování škodí
 - Péče o emocionální pohodu žáka
 - Nedostatek podpory od učitele nebo spolužáků
- Respekt
 - Neutrální reakce
 - Otevřené vyjádření nesouhlasu a kritiky
- Emocionální reakce na chybu
- Vnímání technologií ve výuce
 - Výhody technologií oproti tradičním metodám
 - Nevýhody technologií
- Vypořádání se s kritikou
 - Otevřenost vůči konstruktivní kritice

Obrázek č. 4: Kostra analytického příběhu



V následujících podkapitolách budu prezentovat jednotlivá data získaná od mých respondentů. Výpovědi respondentů z realizovaného výzkumu focus group budou vyznačené kurzívou a každý respondent bude označený příslušnou zkratkou. Takže pokud bude uvedeno Ž3. a následný text bude kurzívou, mluvil respondent číslo 3. Odpovědi budou vyznačeny u každé dílčí otázky pod jednotlivými kategoriemi. Kategorie budou označeny číselnou formou. Zkratka pro dílčí výzkumnou otázku bude (Dílčí VO). Za pomoci získaných dat z dílčích otázek se pokusím v pozdější části práce odpovědět na hlavní výzkumnou otázku (Hlavní VO). Jako podkapitola bude uveden název kategorie. Jednotlivé podkategorie ponesou číselné označení.

5.2.1 Respekt

Z kategorie Respekt mi vyšly tyto dvě podkategorie, které budou uvedeny níže:

- 1) Neutrální reakce
- 2) Otevřené vyjádření nesouhlasu a kritiky

Otázka byla zaměřená na to, jakým způsobem žáci přijmou zpětnou vazbu od pedagoga, který reaguje nadměru negativně, a to v případě, že se žák dopustí chybné odpovědi. Ž8 mi sdělila, že: *„Tak vzhledem k tomu, že jsem žák a ne učitel, a on je svým způsobem furt jako nade mnou, ale zároveň jsme oba dospělí, tak bych mu řekla, že se mi to nelíbí. Řekla bych mu to slušně, že se mi to nelíbí, protože furt je tam ten respekt“*. Po této výpovědi následovala chvíle ticha a svoji výpověď ještě doplnila o následující větu, Ž8. *„Já jsem třeba hrozně cholerickéj člověk, nebo jako to zní hrozně, ale jsem cholerickéj člověk a tady tohle jsem zažila, ale vždycky tohle v sobě podusím, vím, že kdybych to nechala vyeskalovat, tak by z toho byl ještě větší průšvih, takže se to snažím vyřešit s klidem a doma se pak vztekám. Ale vůči učiteli tam mám jakoby ten respekt, mám staženej ocas na učitele bych si pusu neotevřela.“* Z této výpovědi je patrný respekt vůči autoritám, ačkoliv respondentka uvedla, že se považuje za osobnost s cholerickými rysy, do přímého konfliktu s vyučujícím by se nepouštěla a radši by si svoji zlost vybil doma, což se zároveň dá považovat za projevy pasivní agrese. K této výpovědi se vyjádřil svými slovy také respondent první Ž1, který uvedl. *„Ten respekt určitě, ale je to taky individuální, jako určitě bych se nepouštěl do člověka kterej mě učí, protože všechno má své následky, že jo. Učitelé, když mají problém s nějakým žákem, tak jsou právě nepřijemní vůči němu a často nespravedliví. Názor si řeknu sám pro sebe, to určitě, ale asi bych neměl zapotřebí se s vyučujícím hádat v dané situaci.“* První respondent měl téměř shodnou odpověď s respondentem osmým, jejich výrazy v obličejí byly také dost shodné, za tímto názorem si

stáli. Ž3 zase řekla, že: „*Tak ono asi pro mě záleží zrovna, jako takhle já jsem schopná říct svůj názor, a já si ho řeknu vždycky, ale taky mám respekt k tomu učiteli, ne že bych si dovolila hádku, ale řeknu si svůj názor a co mi vadí a snažím se to tak nějak vyřešit prostě.*“ Ž8, Ž1 a Ž3 měli hodně podobné odpovědi, jejich přístup k pedagogovi je založený zejména na respektu, svůj názor by si prosazovali v rámci možností slušně, neměli by zapotřebí se pouštět do hádky s pedagogem.

1) Neutrální reakce

Do této podkategorie jsem zařadil dva respondenty, jelikož jejich odpovědi byly téměř shodné a nijak zvlášť se k tématu nevyjadřovali. Téma ve focus group bylo, jak se cítí, když se dopustí chyby ve výuce. Ž6 řekla že: „*Já se cítím, asi nijak, poslechnu si, jak to má být správně, řeknu si, příště to budu vědět. Ale budu to mít v sobě, ale budu si vědomá toho, že oči budou na mně.*“ Ž1 zase sdělil: „*Určitě nějaké ponaučení, ale nebral bych si to nějak osobně, každé dělá chyby.*“ Zde je zřejmé, že pocity těchto žáků, kteří se dopustí ve výuce nějaké chyby a pedagog je na chybu upozorní, si z toho nic nedělají, k celé situaci se tak staví neutrálně.

2) Otevřené vyjádření nesouhlasu a kritiky

V této podkategorii respondenti opět odpovídali na otázku, kdy by učitel měl nepřiměřené reakce na chybnou odpověď žáka. Ž5 říká: „*Mně třeba nedělá problém říct svůj názor vůbec, když je třeba ten učitel například na mě zasedlý a nedělá něco správného, tak mi nedělá vůbec problém říct, že tohle mi vadí a takhle by to být nemělo a když vidím, že tohle je i u ostatních takhle stejně jako u mě, tak mi nedělá problém se jich zastat, stejně tak jako když ten učitel není spravedlivý ve všem, prostě mi to vadí. A nedělá mi problém říct svůj názor na to. Je to taky lidská bytost a furt by neměl být nadřazený vůči nám.*“ Do této podkategorie jsem také zařadil sedmého respondenta, Ž7 říká: „*Mám to asi stejně, nevím jako v klidu. Jsme lidi, sice ano, ten učitel má nějaké zkušenosti, ale nelíbí se mi, když s námi mluví jak s malými dětmi.*“ Ž5 doplnila: „*Stalo se mi, že než když já jsem začla nějak reagovat tak už byl problém a pak byl ještě větší problém, když jsem začla reagovat. Ale pak se to vyřešilo v náš prospěch.*“ Z výpovědí těchto dvou respondentů je jednoznačně prokazatelný **asertivní komunikační styl**. Nelíbí se jim, když pedagog s nimi mluví nadřazeným způsobem a snažili by se slušně obhájit. Ž5 dokonce uvedla, že jednou si svoji pravdu začínala obhajovat, ale byl z toho ještě větší problém. Neustoupila stála si za svým názorem, a nakonec se vše vyřešilo.

5.2.2 Emocionální reakce na chybu

Otázka byla opět zaměřená na to, jakým způsobem žáci přijmou zpětnou vazbu od pedagoga, který reaguje nadměrně negativně na žákovu nesprávnou odpověď. Ž8 řekla k dané věci následující odpověď: „*Cítím se nepříjemně, když udělám chybu, mám takový pocit, jakože jsem zklamala. Zároveň záleží, u jakého učitele to je, u některých učitelů cítím, že je mi to jedno.*“ Tady z této odpovědi je patrné, že záleží na pedagogovi, a také na tom, jakým způsobem poskytuje zpětnou vazbu. Ž4 říká: „*Já to mám stejně vlastně, taky jako učiteli slušně odpovím a když se se mnou tak jako nějak baví, tak já stejně jako nic neřeknu, spíš počkám až ten učitel odejde, tak si tak jako začnu brblat a maximálně to začnu řešit s ostatními, ale jako ten vztek právě vyventiluju tím, že se pobavím se spolužákama, kteří s tím buď souhlasí nebo nesouhlasí, že vlastně ty reakce byly buď přehnaný nebo ne.*“ Ž4 by byla v tomto ohledu poněkud pasivní, neboť by si nechala líbit cokoliv a k celé situaci by se vyjádřila nejdřív až v případě, že by nebyl pedagog přítomný. Ž2 zase vypověděla následující: „*Tak já si to spíš asi nechám pro sebe nebo to potom jako řeším ve třídě jako s kamarádama, protože taky prostě nemám zapotřebí se s někým hádat, protože prostě tam když se to furt opakuje, za mě nemá ani cenu něco furt vysvětlovat, že by neměl reagovat tady takhle nebo takhle na mě, takže já už jsem to spíš tak jako vzdala.*“ Na to dodala Ž6, že: „*Někdy ty řeči okolo, to prostě... Musíš si říct, že prostě toho učitele budeš mít u závěrek a musíš nějak prolízt.*“ Z těchto reakcí je zcela čitelné, že jde o **pasivní komunikační styl**, kdy se žáci do žádných diskusí raději nepouštějí, nebo své emoce potlačují a ventilují je mezi svými spolužáky o přestávce. Další zajímavý názor byl, že lepší je mlčet, aby nebyly problémy u závěrečných zkoušek.

5.2.3 Ponaučení a reflektování

Tato kategorie nese název ponaučení a reflektování. Budou zde uvedeny názory tří respondentů. Otázka byla zaměřená na to, jak přijmou situaci, kdy se dopustili nějaké chyby ve výuce. Ž7 sdělil: „*Já si vezmu ponaučení a zamyslím se nad danou situací.*“ Ž3 na to zase reaguje takto: „*Ve mně to vyvolává pocit překvapení a ponaučení se do příště, ale třeba trapně mi není.*“ Na závěr tu máme slova pátého respondenta Ž5: „*Já ani nevím, ale asi taky, dřív jsem se cítila trapně, když jsem něco takového řekla, ale teďka to jako neřeším, spíš jako když mě baví nějaký předmět, tak jsem taková překvapená, jako že tohle jsem zrovna nevěděla, ale rozhodně se necítím nějak trapně nebo nepříjemně.*“ Z výpovědí všech respondentů je zřejmé, že pokud se dopustí žáci chyby ve výuce, tak to v nich nevyvolá žádné přehnané reakce a celou

situaci v pohodě přijmou, maximálně se nad celou situací zamyslí a vezmou si ponaučení do příště.

Z této hlavní kategorie vznikly další dvě následující podkategorie:

- 1) Obava z reakce ostatních
- 2) Preventivní nebo pasivní přístup ke konfliktům

1) Obava z reakce ostatních

Otázka byla zaměřená na to, jak přijmou situaci, kdy se dopustili nějaké chyby ve výuce. Tato podkategorie vznikla na základě následujících výpovědí. Ž4 uvedla: „*Tak možná trošku trapně, když jako třeba si myslím, že znám správnou odpověď, tak to prostě jako vyhrknu mezi ostatní a nakonec zjistím, že to vůbec není pravda a učitelka se tak jako zarazí a je mi hodně trapně, když se všichni děcka otočí a ta pozornost je směřována na mě. Nezáleží mi tolik na tom, co si myslí ostatní, ale když vidím, že ta učitelka je možná tak trošku nad věcí, ale záleží na tom, která to je, nebo který učitel to je, mně spíš záleží na tom, co si myslí ten vyučující, ale částečně v tom hraje roli i moje třída.*“ Z této odpovědi lze pozorovat více věcí. Respondentka uvádí, že pokud má dojem, že si je svojí odpovědí jistá, tak ji ze sebe potřebuje dostat ven co nejrychleji, a v ten okamžik ani nepřemýšlí nad tím, že se můžou ostatní spolužáci celé situaci zasmát. Původně to vypadalo, že na tom, co si myslí spolužáci nezáleží, ale postupně to vypadá, že to tak úplně není. Ale Ž4 je nejvíce nepříjemné, když má vyučující nějakou nepřiměřenou reakci a hodně se zarazí. Ž2 zase uvádí: „*Taky je mi nepříjemně trapně, že jsem jako udělala prostě tu chybu, teďka prostě já nevím, spíš očekávám, že se ostatní začnou tak smát a vysmívat se, že prostě jsem úplně hloupá, rozhodně mi to není příjemné.*“ Z této výpovědi je znát, že jí záleží na tom, aby se ostatní nesmáli, kvůli tomu, že řekne hloupost. O vyučujícím neřekla ani slovo. Tohle mohou být tedy dva zásadní důvody, proč volí žáci pasivní komunikační styl, když se vyučující v hodině na něco ptá – nechtějí se cítit trapně.

2) Preventivní nebo pasivní přístup ke konfliktům

Otázka byla zaměřená na to, jakým způsobem žáci přijmou zpětnou vazbu od pedagoga, který reaguje nadměru negativně, a to v případě, že se žák dopustí chybné odpovědi. A během diskuse Ž8 sdělil víc odpovědí. „*Radši kolikrát dobrý dobrý, ať se ten druhý vyremcá a pak je všechno v klidu. A neodpovídám, protože mě to nebaví. A když člověk nemá k někomu respekt tak to o něm může taky něco vypovídat. Lepší je to prostě odmlčet. Protože někdy to vyeskaluje do té úrovně, že si tě na té škole zaškatulkujou, že se tady s něma hádáš, oni se nedívají na to,*

že oni nemají vůči tobě respekt, oni se dívají jen na to, že ty nemáš respekt vůči nim.“

Respondent se na celou situaci dívá dost s nadhledem a spíše až s **pasivním přístupem**.

5.3 Vypořádání se s kritikou

Z odpovědí od respondentů jsem vytvořil jednu hlavní kategorii s názvem Vypořádání se s kritikou.

Na hlavní kategorii navazuje tato podkategorie:

1) Otevřenost vůči konstruktivní kritice

Při situacích, kdy učitel kritizuje žáka za jeho prezentaci před třídou, mě zajímalo jak by žák přijímal konstruktivní kritiku. Ž2 říká: *„Tak jako ta kritika, z toho fakt, když víš, že to neříká fakt jako nějak špatně, že jako by mě chtěl nějak ponížit, tak určitě si z toho vezmu to, co mi tím chce říct, plus se to snažím zlepšit, ale když by to bylo naopak, že prostě by se akorát snažil mě prostě nějak ponížit, tak bych se zasekla a už bych s ním nechtěla mít nic společného.“* Ž6 zase říká, že *„Taky, ale někdy hledá chyby.“* Respondenti měli shodný názor a konstruktivní kritiku by přijali dobře, nesměl by však vyučující hledat záměrně chyby.

1) Otevřenost vůči konstruktivní kritice

Ž5 říká na otázku: *“Když učitel kritizuje žáka za jeho prezentaci před třídou. Jak by žák přijímal konstruktivní kritiku?”* *„No tak, když jsem dostala jako, jak se tomu říká, úkoly, když jsem dostala, nebo postup, jak to mám udělat a udělala jsem to jako špatně a je to prostě moje chyba, a ne toho učitele, prostě mi řekl, co jsem udělala špatně, a to je správně.“* Pár vteřin po této výpovědi doplňuje *„Když hledá chyby, tak to už je problém v tom vztahu s tím žákem a učitelem individuální si myslím, ale když prostě jsou tam věci, který tam nejsou a měly by tam být, tak to je prostě chyba toho žáka.“* Ž3 vypovídá velmi podobně, konstruktivní kritice je otevřená. *„Hmm, tak já si myslím, že pokud je to z jeho strany konstruktivní kritika, tak s tím nemám žádný problém, poučím se, a to je tak celý.“* Tito dva respondenti mají podobné odpovědi a veřejnou konstruktivní kritiku by přijali. Zároveň jsou otevřeni zpětné vazbě

a vnímají to jako příležitost k osobnímu růstu, také komunikují s vyučujícím a oceňují jeho snahu jim pomoci. V tomto případě projevují respondenti **asertivní komunikační styl**.

5.3.1 Získávání podpory od učitele

Z výpovědí vznikla tato hlavní kategorie s názvem. Získávání podpory od učitele, na, kterou navazují další uvedené podkategorie:

- 1) Péče o emocionální pohodu žáka
- 2) Nedostatek podpory od učitele nebo spolužáků
- 3) Zvýhodňování škodí

Tato kategorie vznikla z následující otázky: “Učitel vysvětluje nový koncept a žák se cítí zmatený. Jak žák reaguje a jak by komunikoval s učitelem, aby získal potřebnou pomoc?” Ž8 říká: *„Já se budu doptávat učitele, tohle je normální postup.“* Zároveň dodává *„Ale v tom je zase ta oblíbenost u těch učitelů, protože, když někdo chybí a ten učitel ho má prostě rád, tak jasně není problém, pomůžu ti zopakujeme to, abys to prostě pochopila, ale když ten učitel toho člověka nemá rád, no tak řekne máš chodit do školy.“* Ž7 s humorem doplňuje. *„Tak zapískám na něj a řeknu hej pojd' sem, já to neumím. Zeptal bych se.“* Ž7 tuto odpověď řekl s velkou mírou nadsázky, ostatní respondenti se zasmáli, ale zároveň dodal, že by situace využil a nebyl by pasivní a zeptal by se, stejně tak jako respondentka Ž8. Oba respondenti by se bez studu nebo myšlenek, že by se cítili hloupě, když učivo nechápou, zeptali vyučujícího. Tento příklad označujeme za **asertivní komunikační styl**. Ž4 na to reagovala takto: *„Budu se ptát, ale kdyby to bylo třeba v matice, tak to mě vůbec nezajímá, co se týká jako maturity, ale zase jako, ještě vloni, když jsem se zeptala, tak se mi to pan učitel snažil vysvětlit, ale bohužel jsem to víc pochopila od svých spolužaček, i když se pan učitel snažil, ale já jsem to pochopila od svých spolužaček, ale to není jen matika, to je prostě víc předmětů, ale naopak jsou tady předměty, kdy to téma mi ze začátku vůbec nic neříká, ale ten učitel dokáže fakt jako podrobně a dobře vysvětlit to, abych to prostě pochopila.“* Ž5 taky reagovala: *„Já se zeptám.“* Pro prvního respondenta je situace taková, že záleží na předmětu, je pro něj důležité mít utříděné priority a zároveň by potřebnou pomoc hledal především u maturitních předmětů. Ž1 řekl. *„U mě je to individuální, záleží, co je to za předmět, protože ve všech předmětech se nedokážu učit na 100 % a je to hlavně blbost, takže je důležitý si utřídít svoje priority, když je to předmět jako psychologie, kde nemám zájem a budu dostávat čtyřky, tak budu dostávat čtyřky, ale třeba u maturitních předmětů bych se třeba doptal, protože je to důležitý.“* Dotazování, které zde respondenti potvrdili, lze považovat za projev **asertivity**. Všichni se shodli na tom, že kdyby

ve výuce tápali a předmět pro ně byl významný, tak by se zeptali. Často totiž ve výuce nastávají situace, kdy se vyučující doptává žáků, zda je všechno jasné a nikdo se nezeptá, v tom případě by to byl pasivní komunikační styl. Respondenti, kteří tedy odpověděli se nebojí využívat plné podpory ze strany vyučujícího.

1) Péče o emocionální pohodu žáka

Na otázku: “když učitel kritizuje žáka za jeho prezentaci před třídou”, mě zajímalo: “Jak by žák přijímal konstruktivní kritiku?” Do této podkategorie jsem zařadil jednu odpověď. Ž4 řekla: *„No tak já si hlavně myslím, že co se týká přednesu třeba nějakého referátu, tak spousta lidí je prostě nervózní mluvit před třídou a myslím si, že když učitel vidí, že tomu žákovi to dělá nějaký problém, tak by ho třeba před tu třídu tahat ani nemusel, protože pak je jasný, že člověk může z ničeho nic zapomenout vůbec co si připravil no a taky si myslím, že když už se člověk dokope, aby mluvil před celou třídou, tak že by bylo třeba vhodný, aby nechal ten vyučující toho žáka, aby tu prezentaci nebo referát odříkal a až třeba po hodině si ho zavolat a řekl mu, že ty nedostatky v tom referátu prostě byly, ale aby to neventiloval před celou třídou.“* Ž4 danou situaci rozvedla, řekla, jaké situace mohou nastat. Konstruktivní kritiku by od vyučujícího radši slyšela v soukromí, tak aby to neslyšeli ostatní spolužáci.

2) Nedostatek podpory od učitele nebo spolužáků

Ke stejné otázce vznikla tato podkategorie, ve které vyjadřují respondenti nedostatek podpory od vyučujícího nebo spolužáků, a ačkoliv volí asertivní přístup, tak mohou mít pocit nedostatečné podpory ze strany vyučujícího a v dalším případě také od svých spolužáků. Ž2 si v tomto případě stěžuje. *„Pak je takové: ‚Máš to všechno na Emailu, máš spolužáky, můžete si napsat‘ určitě.“* Ž8 doplňuje: *„Tohle miluju: ‚tak se zeptej spolužáků, já ti to posílat nebudu‘ jenže spolužáci jsou trošku neochotní, takže...–“* Z výpovědi respondentky Ž8. bylo patrné, že pokud se do této nepříjemné situace dostane, tak danou situaci neřeší, naštve se a spokojí se s tím, že prostě neví. To znamená, že inklinuje k **pasivně agresivnímu komunikačnímu stylu**. Tito dva respondenti se shodli na tom, že také nastává situace, kdy vyučující odkáže žáka na své spolužáky a danou látku nevysvětluje. Tohle potvrzuje také Ž4. *„No tak samozřejmě, když tam ta ochota ze strany učitele není, tak je to blbý.“* Ž5 doplnila: *„A pravdou je, že když se ta třída prostě rozdělí na skupinky a ten člověk tam nikoho nemá, tak nemá komu napsat, aby požádal o nějaký to učivo.“* Všichni respondenti, kteří by se zeptali se také shodli na situaci, která je dost nepříjemná. Vyučující může žáka směřovat na své spolužáky, ale pak také může nastat problém, že každý žák nemá ve třídě někoho, kdo mu předá studijní materiály. Na závěr

ještě doplnila Ž8. „*Anebo se dělá takovýto, že se založí třídní skupina, člověk se na něco zeptá, všichni si to přečtou a všichni jsou líný. A nikdo na nic neodpoví.*“ Tohle může být příklad, se kterým se může spousta žáků i studentů setkat. V případě, že třída využívá sociálních sítí a má společnou skupinu, nemusí to ještě nutně znamenat, že ji využívá efektivně pro studium. Pořád ale zastávám názor, že je možnost kdykoliv za vyučujícím zajít a sdělit mu svůj problém, situaci vysvětlit a říct, že učivu nerozumí. Žáci to zkusí jednou a pak už se neptají. Ačkoliv je celá situace nepříjemná, tak je řešitelná. Respondenti v tomto případě volí **pasivní komunikační styl**.

3) Zvýhodňování škodí

Tato kategorie vznikla na základě výpovědí, které respondenti sdělili na tuto otázku. „Jak se chováte nebo jak byste reagovali, kdybyste se cítili zvýhodněni ve srovnání s jinými žáky?“ Ž6 odpověděla stručně: „*Já bych se cítila hrozně blbě.*“ Svoji odpověď nějak zvlášť nerozváděla. Ž5 dodává: „*Nevím, tak kdybych slyšela třeba: „No Tereška má zase všechno správně, klasicky berte si z ní příklad, ona je úžasná dokonalá.*““ Z tváře respondentky Ž5 jsem poznal, že by jí to nebylo úplně příjemné. Jméno Tereška použila jako příklad, nikoho z respondentů nejmenovala. Ž8 dodala s úsměvem na tváři: „*Já bych se cítila hrozně divně, já bych jakože dobrý, no tak, tak jdeme dál.*“ A Ž2 přidává další odpověď: „*Dobrý no, tak si to užij.*“ V tento moment převládala velmi pozitivní atmosféra při diskusi. Ž7 doplnil: „*Já to nadržování nemám rád, když ti někdo nadržuje, tak je to takový, jako pro toho, komu je nadržováno, tak má to jednodušší oproti těm ostatním, ale kdyby mně někdo, no nevím, kdyby mně bylo nadržováno, tak bych možná řekl, mně tímhle nepomůžete, protože člověk se naučí z tady tohoto, z té dřiny, takže asi tak no. Jako nemám to celkově rád tohle to nadržování, každej by měl makat.*“ Ž1 pouze souhlasí s ostatními respondenty. „*Za mě těžko říct, já jsem tohle nikdy nezažil, ale asi jako bych to bral jako ostatní, já bych nic neměnil, přijal bych to, ale choval bych se stejně.*“ V této situaci, kdy by je vyučující protěžoval, stavěli by se žáci spíš **pasivně**, někteří by se cítili nekomfortně, ale na druhou stranu by se báli ozvat. Ž1 si byl nejistý, ale nakonec řekl, že by celou situaci přijal a choval by se stejně. V tom případě by se dalo hovořit o asertivním komunikačním stylu. Ž7 se ve své odpovědi otevřeně vyjádřil, že to nemá rád. Dokonce sdělil, že se klidně vyučujícímu řekl, že mu tím nepomůže. K celé situaci by se postavil **asertivně**, prosadil by si svoje zájmy.

5.4 Vnímání technologií ve výuce

Z výpovědí respondentů jsem vytvořil tuto hlavní kategorii, na kterou navazují tyto další podkategorie:

- 1) Výhody technologií oproti tradičním metodám
- 2) Nevýhody technologií

V kategorii vnímání technologií ve výuce je přiřazeno hned několik respondentů. Ž7 Zvolal: „*Bomba, totál!*“ Ž7 Vnímá zapojení technologií do výuky jako skvělou věc, v podstatě ze sebe dostal jen dvě slova a dále už to ani nerozváděl. Ž6 na to řekla: „*Suprové.*“ Ž8: „*Já si myslím, že je to plus.*“

Ž4: „*Já i co se týká cestování, tak nemusím šachovat ráno s věcmi, a vezmu si prostě telefon a můžu se učit z telefonu. Je to pro mě lepší. Jsem zvyklá od babičky jim pomáhat.*“ Ž4 Považuje zapojení technologií do výuky jako velkou výhodu, a to především pro samostudium. Ž5. „*Já jsem stejného názoru jako za mě, celkově ty technologie jsou budoucnost a celkově myslím si, že za pár let se budou všichni učit na noteboocích a tak a podle mě není nic špatného na tom, když si to ten žák vyfotí a doma třeba opiše nebo se to bude učit z toho telefonu.*“ Z reakcí respondentů je zřejmé, že jsou jednoznačně pro zvyšování četnosti používání technologií ve výuce. Ž8: „*To nebudeš potřebovat ani nořas, to budeš mít před očima.*“ Ž4. „*Jo to, já to mám jako stejně, ale furt je pro mě pohodlnější si to jako vyfotit a z toho vyfoceného si pak vypíšu to nejdůležitější.*“ Ž6: „*Přesně, vyfotím si tu prezentaci a pak si to opišu v klidu jak chci, a pak můžu vnímat tu učitelku a odpovídat jí na ty otázky.*“ Téměř všichni se shodují na zásadní věci. Používání mobilního telefonu je pro ně zásadní. Všichni respondenti se shodují na tom, že zapojování technologií ve výuce je pozitivní věc. Ž4 dokonce uvedla, že je zvyklá pomáhat i babičce s technologiemi, čímž trochu napověděla, že by byla ochotná pomáhat i vyučujícím, kteří ještě s technologiemi trochu bojují.

1) Výhody technologií oproti tradičním metodám

Ž4: „*Já si taky myslím, kolikrát, když prostě máme v té hodině něco opisovat a zároveň vnímat a je to, občas to prostě nejde, a myslím si, že když můžeme občas použít ten telefon nebo notebook a použít to jako k tomu, že bysme si mohli do toho telefonu zapisovat ty zápisky, protože je to prostě rychlejší, tak si myslím, že je to prostě stokrát rychlejší než to prostě psát do sešitu, nebo vyfotit a opsat si to jako doma.*“ Ž7: „*A celkově, víš jak, když máš u sebe telefon a máš ho chvílku, tak si to otevřeš a máš to hned, víš jak, sešit do matematiky si neotevřeš hned,*

nemáš ho v kapse.“ Ž8: „*Ono jako je to takový, že nám říkaj, že je to lepší rukou, protože si to zapamatujete, protože přes tu ruku jde tím, jak to píšeme, ale když je toho hodně a vy pak nestíháte, tak je to psaní takový lenivý a hrozně moc lidí to po sobě ani nepřečte.*“ V této podkategorii respondenti jen potvrzují výhody, které s sebou nese zapojení moderních technologií ve výuce.

2) Nevýhody technologií

Ž5. vidí u zapojení technologií i tuto druhou stranu. „*U těch technologií tu nevýhodu, že ony dokážou tu tvoji pozornost jakoby rozstřelovat.*“ Upozorňuje zde na problém s pozorností. Ž6: „*Já se třeba nedokážu učit jakoby z telefonu, když máme nějaký zápis já si zapíšu to důležitý na papír a prostě z toho se to naučím. Nevím, pak vím po paměti, jak to mám.*“ Ž6 potvrzuje výrok respondentky Ž5. která v zapojení technologií vidí i nějaká negativa. Ž7. „*To je pravda no. Má to svoje pro a proti.*“ Do této podkategorie jsem přiřadil tři respondenty, kteří vidí v zapojení technologií do výuky i tu horší stránku.

5.5 Výzkumný závěr a diskuse

Cílem této práce je zjistit, jaké komunikační styly preferují žáci střední školy při řešení vybraných situací v interakci s vyučujícím. Tohoto cíle dosáhneme za pomoci následujících dílčích cílů:

- Zjistit jakým způsobem přijímají žáci typy zpětné vazby ze strany učitele.
- Zjistit, jak reagují žáci na vybrané pedagogické situace.
- Zjistit jakým způsobem ovlivňují pedagogickou komunikaci práce s technologiemi ve výuce.

V teoretické části lze najít vymezené všechny 4 komunikační styly, které žáci volí směrem k vyučujícímu.

Jakým způsobem přijímají žáci typy zpětné vazby ze strany učitele? Se mi podařilo zjistit za pomoci následujících dvou otázek ve focus group:

- Jakým způsobem žáci přijmou zpětnou vazbu od pedagoga, který reaguje nadměrně negativně, a to v případě, že se žák dopustí chybné odpovědi?
- Jaké jsou pocity, když se dopustíte chyby ve výuce?

Jako první vznikla kategorie, která nese název Respekt, byly zde výpovědi tři respondentů, kteří měli shodné názory. V případě, že by pedagog reagoval nějak nadměrně negativně, tak by všichni respondenti zachovali respekt vůči vyučujícímu a nepropadali by agresivní komunikaci. Další dva respondenti uvedli, že jejich emoce by zůstaly neutrální a zpětnou vazbu by přijali. Poté v podkategorii Otevřené vyjádření nesouhlasu a kritiky je prokazatelný **asertivní komunikační styl**, kdy se respondenti shodli na tom, že pokud by byla kritika opravdu neoprávněná, neměli by problém se vyučujícímu postavit a prosadit si svůj názor. V hlavní kategorii Emocionální reakce na chybu je výpovědi hned několik, jeden respondent uvádí, že prožívá pocit zklamání v případě, že se dopustí chyby. Ti další by však emoce ventilovali mimo vyučování, kde se shodli tři respondenti na stejné reakci, všichni by své emoce v sobě dusili a na konci výuky by je ventilovali mezi spolužáky po výuce nebo sami pro sebe. V tomto případě se vyskytuje **pasivně agresivní komunikační styl**.

Naše Data bych chtěl porovnat s daty od Iva Bařinky (2017). V jeho závěrečné práci jsme našli větu, že v případě, kdy žáci řeší nějaký problém spojený s vyučujícím, tak ho buď řeší sami se sebou nebo s rodiči. Z mého výzkumu vyplynulo, že vzniklé problémy ve výuce žáci buď řeší sami se sebou a případný vztek ze sebe dostanou někde mimo blízkost vyučujícího. Dalším způsobem může být také, že své negativní dojmy sdílí se svými spolužáky.

Poslední hlavní kategorie s názvem Ponaučení a reflektování hovoří o tom, že respondenti si z případné chyby vezmou ponaučení a neprojeví tak žádné další emoce. Ti další v podkategorii Obava z reakce ostatních se však bojí toho, že se ostatní mohou zasmát na jejich adresu nebo případně nepřiměřené reakce ze strany vyučujícího. Ukázka **pasivního komunikačního stylu**. A poslední podkategorie Preventivní nebo pasivní přístup ke konfliktům, kterou zvolil respondent Ž8. Ten by raději také potlačoval své emoce uvnitř a dal prostor vyučujícímu, zde hovoříme o **pasivním komunikačním stylu**.

Na dílčí výzkumnou otázku “**Jak reagují žáci na vybrané pedagogické situace?**” ve focus group respondenti odpovídali na tyto otázky:

- Jak se chováte nebo jak byste reagovali, kdybyste se cítili zvýhodnění ve srovnání s jinými žáky?
- Jak by žák přijímal konstruktivní kritiku?
- Učitel vysvětluje nový koncept a žák se cítí zmatený. Jak žák reaguje a jak by komunikoval s učitelem, aby získal potřebnou pomoc?

Jako první kategorie s názvem Vypořádání se s kritikou jsme měli odpovědi od dvou respondentů, kteří se shodli na tom, že by konstruktivní kritiku přijali dobře. Vyučující by však nesměl zbytečně vyhledávat chyby. Na tuto kategorii navazovala podkategorie otevřenost vůči konstruktivní kritice. Všichni respondenti by jednali **asertivně**. Konstruktivní kritiku by přijali a vzali by si z dané situace ponaučení. V další kategorii uplatnili všichni respondenti **asertivní** komunikaci. K celé situaci se vyjadřovali s humorem a kdyby se dostali do situace, že by v průběhu výuky tápali, nebáli by se dotazovat. V podkategorii Péče o emocionální pohodu žáka je zařazena pouze jedna odpověď, kde se respondent vyjádřil k tomu, že by konstruktivní kritiku chtěl slyšet mezi čtyřma očima. Hned další podkategorie byla Nedostatek podpory od učitele nebo spolužáků. Tady se respondenti vyjadřují k problematice tak, že když nastane situace, v níž je vyučující odkáže, ať se doptají svých spolužáků, u těch zpravidla nenachází odpovídající oporu. Nikdo z respondentů však neřekl, že by se zkusil zeptat vyučujícího mimo vyučování. V této situaci použili **pasivní komunikační styl**.

Výzkumná data bych chtěl porovnat se závěrečnou prací Michala Dermeka (2015), který uvádí, že v případě, když žák nerozumí nějakému odbornému slovu, tak se nezeptá kvůli nezájmu a přílišné pasivitě. Z mého výzkumu je patrné, že by se žáci vyučujícího v případě nejasnosti zeptali, ale na druhou stranu, pokud by přímo neodpověděl a odkázal je na spolužáky, tak by propadli taktéž pasivní komunikaci. Zároveň autor uvádí, že žáci jsou pro zapojování moderních technologií do výuky, tohle tvrzení se shoduje s mými daty.

A v poslední vybrané pedagogické situaci, kdy by vyučující protěžoval nějakého žáka, by se respondenti chovali **pasivně**, tedy až na jednu výjimku, kdy Ž7 prokázal **asertivní komunikační styl**.

Na dílčí výzkumnou otázku “**Jakým způsobem ovlivňují pedagogickou komunikaci práce s technologiemi ve výuce?**” Odpovědi jsem hledal prostřednictvím podotázky:

- Jak vnímáte zapojení technologií do výuky a jakým způsobem ovlivňují pedagogickou komunikaci?

Většina respondentů vnímá zapojení moderních technologií do výuky kladně. Vyskytují se zde slova jako “super, bomba”. Respondenti jsou za používání technologií rádi, a to zejména za možnosti využívání mobilního telefonu. Tam se někteří shodli, že je pro ně jednodušší si učivo vyfotit a učit se tak přímo z mobilního telefonu. Jedna respondentka dokonce uvedla, že je zvyklá pomáhat babičce, na to mi všichni potvrdili, že kdyby pedagog tápal v oblasti technologií, tak žáci rádi pomůžou. Jako velkou výhodu uvádějí respondenti rychlost. Rychlost

a přístupnost k učebním materiálům, a zároveň pohodlnost se k materiálům dostat v mobilním telefonu, oproti zdoluhavému listování v sešitu. Tři Respondenti však uvedli nevýhodu moderních technologií, a to konkrétně případ mobilního telefonu, který může značně zvyšovat riziko nepozornosti.

S Nikolou Debrecíni (2023) jsem našel shodné výsledky v kontextu používání technologií při učení. Respondenti v její diplomové práci uvedli, že používají mobilní telefon pro samostudium, ale zároveň ho vnímají jako rušič. Tato data jsou shodná s daty, které jsme zjistili v našem výzkumu.

5.7 Doporučení pro komunikaci s vyučujícím

Na základě analýzy získaných dat, bych zde chtěl uvést pár doporučení, která by mohla posunout kvalitu a efektivitu komunikace žáků s vyučujícím na SŠ. V případě, že se žáci dopustí nějaké chyby a vyučující žákovi poskytne nepřiměřeně negativní zpětnou vazbu, tak se žák může dostat do situace, kdy začne volit pasivně agresivní komunikační styl, může v sobě dusit emoce a mít plnou hlavu špatné energie, která tak může zapříčinit špatné soustředění žáka na výuku. Z pohledu žáka by bylo lepší v průběhu vyučovací hodiny celou situaci neřešit a za vyučujícím zajít osobně po vyučování a zeptat se na to, co udělal špatně a prokázat svůj zájem a snahu, čímž minimalizuje riziko opakování této nepříjemné situace.

Dalším bodem je chyba ve výuce – žáci mohou velmi jednoduše spadat do kategorie, kdy se bojí promluvit, jen proto, že se bojí nepřiměřených reakcí svých spolužáků či dokonce vyučujícího. Pokud se vyučující v průběhu výuky doptává, tak bude rád za jakoukoliv zpětnou vazbu od žáků. Pro pedagogy není příliš příjemné, když se ve výuce na něco zeptá a nikdo neodpoví. Žáci by se neměli bát toho, že se jim ostatní budou smát, navíc když oni sami se ani nepřihlásí. Z každé případné podnětné poznámky od žáka směrem do výuky se může stát vítaná a obohacující informace, a to nejen pro spolužáky, ale v některých případech i pro vyučujícího.

Další zajímavá situace byla, kdy žáci nevlastní všechny výukové materiály a tyto potíže začnou řešit v průběhu vyučování. V případě, že se pedagog situací nechce ve výuce zabývat a sdělí žákovi ať se obrátí na své spolužáky a žák ví, že studijní materiály nemusí mít spolužáci v pořádku, tak to může být nepříjemné. Řešení ale nespočívá v tom, že se po materiálech žáci přestanou shánět. Žák by si v této nepříjemné situaci mohl klidně dojít za vyučujícím po vyučovací hodině a požádat ho o potřebné studijní materiály.

K složité situaci pro žáky dochází také když se cítí být pedagogem protěžováni, a to do takové míry, že jim to není příjemné. Žák by mohl v tento okamžik buď zajít za třídním učitelem nebo jiným učitelem, ke kterému má důvěru, a sdělit mu svůj problém a snažit se vymyslet řešení. Další způsob může být zkusit zajít přímo za vyučujícím, u kterého má žák tento nepříjemný pocit a celou situaci s ním probrat osobně.

Všechna uvedená doporučení mohou být pro žáky řešením těchto nepříjemných situací, mohou v první řadě zlepšit komunikaci s vyučujícím, ale především zlepšit studijní výsledky všech žáků, kterých se tyto situace mohou také týkat. Vyučující by mohli tato doporučení využít k porozumění potřebám svých žáků.

6 Závěr

Cílem diplomové práce bylo zjistit, jaké komunikační styly preferují žáci střední školy v interakci s vyučujícím ve vybraných situacích. Na základě analýzy výsledků nelze jednoznačně určit jaký konkrétní styl žáci preferují. Komunikačních stylů se vyskytovalo víc a hodně záleží na povaze žáka, vyučujícího, situaci, ale také na samotném předmětu. V předchozích kapitolách jsem si rozebrali veškeré základní pojmy, kolem kterých se celá práce točí. Začali jsme u komunikace, rozebrali jsme jednotlivé druhy komunikace a dostali jsme se až k pro nás k důležitým komunikačním stylům. V následující části jsme se zabývali pedagogickou komunikací, zjistili jsme, kde všude se může vyskytovat. Na to jsme navazovali osobností pedagoga, jeho činnostmi a bariérami při výkonu profese. Třetí kapitola pak pojednává o samotných žácích středních škol, vymezili jsme věkovou kategorii a popisovali také současnou generaci středoškolských žáků, generaci Z.

S těmito teoretickými podklady jsem i nadále pracoval, a to v části praktické. V ní je na začátku popsán výzkumný design. Pátá kapitola, pak pojednává o celém šetření. Metoda focus group byla pro mě zajímavou zkušeností. Ačkoliv už jsem byl jednou účastníkem v roli respondenta, tak vést celou diskusi byl z hlediska mého studia nadmíru obohacující zážitek. Přijal jsem tuto zodpovědnost a důkladně se připravil, aby mě nic nezaskočilo. Pro přehlednost informací o všech respondentech jsem se rozhodl vytvořit tabulku.

Výpovědi jednotlivých respondentů jsem pak zařadil pod jednotlivé kategorie a podkategorie, které nesou různé názvy a mají číselná označení. Analyzovaná data jsem srovnával s výsledky podobných prací, kde bylo zajímavé zjišťovat, jak se výsledky od sebe liší nebo jak moc si jsou podobné. Na závěr páté kapitoly jsou představena doporučení. Doporučení mají smysl především z pohledu žáka střední školy. Situace, které se týkaly výzkumné části, mohou totiž potkat každého žáka střední školy. Věřím, že tato doporučení jsou navržena tak, aby všem žákům zpříjemnila studium na střední škole. Učujícími mohou také poskytnout pomoc s porozuměním potřeb žáků.

Seznam použitých zdrojů:

BAŘINKA, Ivo. *Komunikace mezi učiteli a žáky na SŠ z pohledu žáků*. Brno, 2017. Závěrečná práce. Mendelova univerzita v Brně, Institut celoživotního vzdělávání. Vedoucí práce Mgr. Dita Janderková, Ph.D.

BERG, Monika van den. *Jak se vzájemně chápat: generace X, Y, Z*. Praha: Grada, 2020.

BOBÁKOVÁ, Hanne-Lore a Janusz KARPETA. *Krizová komunikace: Distanční studijní text*. 1. vyd. Karviná: SLU OPF, 2019.

BOUKALOVÁ, Hedvika; CERHA, Ondřej; SEDLÁČEK, Mojmír a ŠÍROVÁ, Eva. *Psychologie komunikace*. Psyché (Grada). Praha: Grada, 2023.

BYTEŠNÍKOVÁ, Ilona. *Komunikace dětí předškolního věku*. Pedagogika (Grada). Praha: Grada, 2012.

CONRAD, Potts; SUZANNE, Potts. *Asertivita-umění být silný v každé situaci*. Grada Publishing as, 2014.

ČÁBALOVÁ, Dagmar. *Pedagogika*. Grada, 2011.

ČÁP, Jan a MAREŠ, Jiří. *Psychologie pro učitele*. Vyd. 1. Praha: Portál, 2001.

DEBRECÍNI, Nikola. *Faktory ovlivňující proces učení u žáků středních škol*. Brno, 2023. Diplomová práce. Masarykova univerzita. Pedagogická fakulta. Katedra fyziky, chemie a odborného vzdělávání Učitelství odborných předmětů. Vedoucí práce Mgr. Ing. Peter Marinič, Ph.D.

DERMEK, Michal. *Komunikace začínajícího a zkušeného učitele s žákem na střední škole*. Brno, 2015. Závěrečná práce. Mendelova univerzita v Brně, Institut celoživotního vzdělávání. Vedoucí práce Mgr. Ivona Martínková.

DEVITO, J. A. *Základy mezilidské komunikace*. Grada, 2001.

DEVITO, Joseph A. *Základy mezilidské komunikace: 6. vydání*. Expert (Grada). Praha: Grada, 2008.

DYTRTOVÁ, Radmila a KRHUTOVÁ, Marie. *Učitel: příprava na profesi*. Pedagogika (Grada). Praha: Grada, 2009.

EDMÜLLER, Andreas. *27 manipulativních technik*. Grada Publishing as, 2010.

GAVORA, Peter. *Učiteľ a žiaci v komunikácii. 2. vyd.* Bratislava: Vydavateľstvo Univerzity Komenského, 2007.

GILLERNOVÁ, Ilona a KREJČOVÁ, Lenka. *Sociální dovednosti ve škole.* Pedagogika (Grada). Praha: Grada, 2012.

HÁJKOVÁ, Eva. *Rétorika pro pedagogy.* Pedagogika (Grada). Praha: Grada, 2011.

HARVÁNKOVÁ, Klára. *Pracovní schopnost učitelů středních škol.* Brno, 2023. Disertační práce. Masarykova univerzita, Filozofická fakulta, Ústav pedagogických věd Pedagogické vědy. Vedoucí práce doc. PhDr. Petr Hlad'o, Ph.D.

HATTIE, John; TIMPERLEY, Helen. *The Power of Feedback.* 2007.

HELUS, Zdeněk. *Úvod do psychologie.* Grada, 2018.

HENDL, Jan. *Kvalitativní výzkum: základní metody a aplikace.* Praha: Portál, 2005.

HLÁSNÁ, Pavla. *Využití informačních a komunikačních technologií na 1. stupni základních škol.* Hradec Králové, 2016. Disertační práce. Univerzita Hradec Králové, Pedagogická fakulta. Katedra informatiky Přírodovědecké fakulty. Vedoucí práce doc. RNDr. Petra Poulová, Ph.D.

HOLEČEK, Václav. *Psychologie v učitelské praxi.* Pedagogika (Grada). Praha: Grada, 2014.

HOLEŠOVSKÁ, Petra. *Stresové situace ve škole a jejich vliv na inmotivaci u nadaných adolescentů.* Brno: Masarykova univerzita, 2013.

JAN, Vymětal. *Průvodce úspěšnou komunikací: Efektivní komunikace v praxi.* Grada Publishing as, 2008.

JANOUSEK, Jaromír. *Psychologické základy verbální komunikace: projevy psychických funkcí ve verbální komunikaci, významová dynamika a struktura komunikačního aktu, komunikace písemná, ženská, mužská, virtuální, vnitřní kooperace a vnitřní řeč ve verbální komunikaci.* Psyché (Grada). Praha: Grada, 2015.

JANSA, Petr. *Pedagogika sportu. Vydání druhé.* Praha: Univerzita Karlova, nakladatelství Karolinum, 2018.

JEDLIČKA, Richard. *Psychický vývoj dítěte a výchova: jak porozumět socializačním obtížím.* Psyché (Grada). Praha: Grada, 2017.

JIŘINCOVÁ, Božena. *Efektivní komunikace pro manažery. Vedení lidí v praxi*. Praha: Grada, 2010.

KOLÁŘ, Zdeněk a ŠIKULOVÁ, Renata. *Vyučování jako dialog*. Pedagogika (Grada). Praha: Grada, 2007.

KOLÁŘ, Zdeněk a VALIŠOVÁ, Alena. *Analýza vyučování*. Pedagogika (Grada). Praha: Grada, 2009.

KOPECKÝ, Kamil; SZOTKOWSKI, René; KUBALA, Lukáš; KREJČÍ, Veronika a HAVELKA, Martin. *Moderní technologie ve výuce: (o moderních technologiích ve výuce s pedagogy pro pedagogy)*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, Pedagogická fakulta, 2021.

KRUEGER, Richard A. *Focus groups: A practical guide for applied research*. Sage publications, 2014.

MAJČÍK, Martin. *Práce učitele s žákovskou chybou v komunikaci s celou třídou*. Brno: Masarykova univerzita, 2022.

MARTÍNEK, Zdeněk. *Agresivita a kriminalita školní mládeže. 2.*, aktualizované a rozšířené vydání. Pedagogika (Grada). Praha: Grada, 2015.

MIKULÁŠTÍK, Milan. *Komunikační dovednosti v praxi - 2.*, doplněné a přepracované vydání. 2010.

MOTSCHNIG, Renate a NYKL, Ladislav. *Komunikace zaměřená na člověka: rozumět sobě i druhým*. Psyché (Grada). Praha: Grada, 2011.

NELEŠOVSKÁ, Alena. *Pedagogická komunikace v teorii a praxi*. Pedagogika (Grada). Praha: Grada, 2005.

OREL, Miroslav. *Psychopatologie: nauka o nemocech duše. 3.*, aktualizované a doplněné vydání. Psyché (Grada). Praha: Grada, 2020.

PLAMÍNEK, Jiří a FRANC, Daniel. *Komunikace a prezentace: umění mluvit, slyšet a rozumět. 2.*, dopl. vyd. Komunikace (Grada). Praha: Grada, 2012.

PRŮCHA, Jan (ed.). *Pedagogická encyklopedie*. Praha: Portál, 2009.

PRŮCHA, Jan. *Moderní pedagogika. 4.*, aktualiz. a dopl. vyd. Praha: Portál, 2009.

PRŮCHA, Jan. *Odborné školství a odborné vzdělávání: fungování systému, problémy praxe a výzkum*. Praha: Wolters Kluwer, 2019.

REICHEL, Jiří. *Kapitoly metodologie sociálních výzkumů*. Sociologie (Grada). Praha: Grada, 2009.

STRAUSS, Anselm L. a Juliet CORBIN. *Základy kvalitativního výzkumu: postupy a techniky metody zakotvené teorie*. Brno: Sdružení Podané ruce, 1999. SCAN.

ŠEĐOVÁ, Klára; ŠVAŘÍČEK, Roman a ŠALAMOUNOVÁ, Zuzana. *Komunikace ve školní třídě*. Praha: Portál, 2012.

ŠPAČKOVÁ, Alena. *Umění dialogu: jak si s lidmi opravdu porozumět*. Poradce pro praxi. 2011. Praha: Grada, 2011.

ŠVAMBERK ŠAUEROVÁ, Markéta. *Techniky osobnostního rozvoje a duševní hygieny učitele*. Pedagogika (Grada). Praha: Grada, 2018.

TAHAL, Radek. *Marketingový výzkum: postupy, metody, trendy*. 2. vydání. Expert (Grada). Praha: Grada Publishing, 2022.

TAHAL, Radek. *Marketingový výzkum: postupy, metody, trendy*. Expert (Grada). Praha: Grada Publishing, 2017.

VÁGNEROVÁ, Marie a LISÁ, Lidka. *Vývojová psychologie: dětství a dospívání*. Vydání třetí, přepracované a doplněné. Praha: Univerzita Karlova, nakladatelství Karolinum, 2021.

VALIŠOVÁ, Alena; KASÍKOVÁ, Hana a BUREŠ, Miroslav. *Pedagogika pro učitele*. 2., rozš. a aktualiz. vyd. Pedagogika (Grada). Praha: Grada, 2011.

Seznam internetových zdrojů:

DVORAKOVA, Ema. *Favouritism in the education process and its harmful impact on the victims* Medium, [online]. [cit. 18.01.2024]. Dostupné z:

<https://medium.com/@ema.dvorakova/favouritism-in-the-education-process-and-its-harmful-impact-on-the-victims-6236deed5718>

Filimonova, N., Popova, A., Romanyuk, E., Mikhaylushkina, O., & Davydova, M. (2019). *Special features of pedagogical communication in a foreign audience at university. In Proceedings of the 1st International Scientific Practical Conference "The Individual and Society in the Modern Geopolitical Environment" (ISMGE 2019) (s. 187-192). Atlantis Press.* [cit. 17. 12. 2023]. Dostupné z:

https://www.researchgate.net/publication/334642765_Special_features_of_pedagogical_communication_in_a_foreign_audience_at_university

GOTTWALDOVÁ, Radka. *Pasivní agrese*. Psychologie.cz [online]. [cit. 05.12.2023].

Dostupné z: <https://psychologie.cz/pasivni-agrese/>

Ideascale. *What is a Focus Group? Definition, Questions, Examples and Best Practices*. 22. června 2023. [Online]. [cit. 07.02.2024]. Dostupné z: <https://ideascale.com/blog/what-is-a-focus-group/>.

Insider Intelligence. (2022). *Generation Z Facts: Demographics, Shopping Behavior, Spending Habits, and Digital Usage* [Online]. [Cit. 11. 01. 2024]. Dostupné z:

<https://www.insiderintelligence.com/insights/generation-z-facts/>

JANOUTOVÁ, Martina. *Asertivní chování: Co to je a jak na to?* [online]. Jsme.cz, 26. října 2020 [cit. 22.1.2023]. Dostupné z: <https://jsme.cz/osvojte-si-asertivni-chovani-a-komunikujte-jako-profik>

Komunikační styly aneb jak se domluvit se všemi [online]. AplikacePráce, 2021

[cit. 05.12.2023]. Dostupné z: <https://aplikaceprace.cz/magazin/komunikacni-styly-aneb-jak-se-domluvit-se-vsemi>

McKinsey. (2023, 20. března). *What is Gen Z?* [Online]. [Cit. 11. 01. 2024]. Dostupné z:

<https://www.mckinsey.com/featured-insights/mckinsey-explainers/what-is-gen-z>

MK Psychology. *Co je to stres a jak se projevuje?* [online]. [cit. 28. 12. 2023]. Dostupné z:

<https://www.mkpsychology.cz/3264/co-je-to-stres-a-jak-se-projevuje/>

Óda, Yahyu, Herliany, Yusuf., Asti, Asti., Mayank, Septia, Ningsi., Safiana, Safiana., Wa, Óda, Amira, Fahrani. (2023). *Harmonická interakce mezi studenty a pedagogy*. AURELIA: Jurnal Penelitian dan Pengabdian Masyarakat Indonésie, 2(1), 506-510. Dostupné z: 10.57235/aurelia.v2i1.308

PESTALOZZI. *Jak komunikovat s dospívajícími?* [online]. [cit. 10. 01. 2024]. Dostupné z: <https://pestalozzi.cz/jak-komunikovat-s-dospivajicimi/>

PositivePsychology.com. *Emotion Wheel*. [Online]. [cit 02.04.2024]. Dostupné z: <https://positivepsychology.com/emotion-wheel/>

RVP. *Zpětná vazba*. [online] [cit. 08.02.2024]. Dostupné z: <https://clanky.rvp.cz/clanek/c/z/15417/ZPETNA-VAZBA.html>

SKILLMEA. *Jak využít neverbální komunikaci?* [online]. [cit. 17.11.2023]. Dostupné z: <https://skillmea.cz/blog/jak-vyuzit-neverbalni-komunikaci>

SLOVÁK, Robert. *Jak Komunikovat? Pasivně, Agresivně, Nebo Asertivně? Co Je Správně?* [online]. Život bez hranic, 23. 6. 2020 [cit. 27.11.2023]. Dostupné z: <https://www.zivotbezhranic.cz/jak-komunikovat-pasivne-agresivne-nebo-asertivne-co-z-toho-je-spravne/#axzz8KHegBEB>

Sybing, R. (2022). *Teach and talk: encouraging student dialogue in class*. Times Higher Education. [cit. 04.01.2024]. Dostupné z: <https://www.timeshighereducation.com/campus/teach-and-talk-encouraging-student-dialogue-class>

Školský zákon: část 5 [online]. Centrum.cz, 2024 [online]. [cit. 17.01.2024]. Dostupné z: <http://zakony.centrum.cz/skolsky-zakon/cast-5?full=1>

Tulisová, M. (2013). *Error management behavior in classrooms: Teachers' responses to student mistakes*. Teaching and Teacher Education, [online]. [cit. 18.01.2024]. Dostupné z: <https://doi.org/10.1016/j.tate.2013.02.003>

Valenta, Josef; Pastorová, Markéta; Šedá, Simona. OSV: *Konkretizace obsahu tematického okruhu Komunikace - 5. část* [online]. 30. 6. 2016 [cit. 03.12.2023].

Dostupné z: <https://clanky.rvp.cz/clanek/c/PVBC/20961/OSV-KONKRETIZACE-OBSAHU-TEMATICKEHO-OKRUHU-KOMUNIKACE-5-CAST.html>

Vicky, Fauziah., Irmayanti, Irmayanti. (2023). *Komunikační styl učitele při dosahování studijních úspěchů ve třídě*. AURELIA: Jurnal Penelitian dan Pengabdian Masyarakat Indonesia, 2(2), 797-802. Dostupné z: 10.57235/aurelia.v2i2.733

WINKLER. *Komunikace* [online]. Brno: Masarykova univerzita, 2005

[cit. 17.11.2023]. Dostupné z: <https://is.muni.cz/el/fss/jaro2005/SPP513/um/Komunikace.pdf>

Yuldasheva Farogat Turakulovna a Bazarova Shohida Ashirkulovna. (2022). *Pedagogická komunikace a její význam*. *Journal of Pedagogical Inventions and Practices*.

[cit. 17. 12. 2023]. Dostupné z: <https://zienjournals.com/index.php/jpip/article/view/967>

Seznam tabulek

Tabulka č. 1 (vlastní zpracování)

Tabulka č. 2 (vlastní zpracování)

Tabulka č. 3 (vlastní zpracování)

Tabulka č. 4 (vlastní zpracování)

Tabulka č. 5 (vlastní zpracování)

Tabulka č. 6 (vlastní zpracování)

Tabulka č. 7 (vlastní zpracování)

Tabulka č. 8 (vlastní zpracování)

Tabulka č. 9 (vlastní zpracování)

Tabulka č. 10 (vlastní zpracování)

Tabulka č. 11 (vlastní zpracování)

Tabulka č. 12 (vlastní zpracování)

Seznam obrázků

Obrázek č. 1: Pojetí komunikace – (podle DeVita)

Obrázek č. 2: Stresory motivované interpersonálními vztahy z pohledu pedagoga: – (Vlastní zpracování)

Obrázek č. 3: Emoční spektrum – (Podle webu)

Obrázek č. 4: Kostra analytického příběhu – (Vlastní zpracování)

Seznam příloh

Příloha č.1 – Otázky v diskusi

Příloha č.1 – Otázky v diskusi

1. Práce s chybou ve výuce

- Popište vaše pocity, když uděláte chybu ve výuce?
- Co považujete za chybu ve výuce? Kde podle vás chybujete nejčastěji?
- Co si představíte, když se řekne práce s chybou ve výuce? Jakou cítíte podporu učitelů, když chybujete?
- Když se dopustíte chybné odpovědi na učitelovu otázku, tak to nemusí být vždy příjemný pocit. Jak s tím naložíte?
- Jak zareagujete v případě, že s vyučujícím v něčem nesouhlasíte?

2. Zpětná vazba ve výuce

- Jak vnímáte zpětnou vazbu, kterou dostáváte od učitelů ve vaší výuce?
- Jakým způsobem nejčastěji poskytnete zpětnou vazbu směrem k vyučujícímu právě vy?
- Máte pocit, že dostáváte dostatečnou zpětnou vazbu od učitelů na svou práci a výkon ve výuce?
- Učitel kritizuje žáka za jeho prezentaci před třídou. Jak by žák přijímal konstruktivní kritiku, pracoval na zlepšení svých prezentačních dovedností a hledal podporu? Který způsob zpětné vazby vám nejvíce vyhovuje ze strany učitele, konkrétně při pochvale a kritice a jakým způsobem na ni reagujete? – Přijímání zpětné vazby
- Učitel vysvětluje nový koncept a žák se cítí zmatený. Jak žák reaguje a jak by komunikoval s učitelem, aby získal potřebnou pomoc? Dostali jste se někdy do situace, že vyučujícímu došla trpělivost? -Přijímání zpětné vazby

3. Favorizování Určitých Žáků

- Cítili jste se být někdy favorizování pedagogem, nebo měli jste někdy naopak pocit, že si na vás vyučující zasedl?
- Jaké jsou důsledky favorizace určitých žáků ve škole? Může to mít vliv na motivaci a sebevědomí ostatních žáků?
- Jak si myslíte, že ovlivní favorizace vztahy s ostatními ve třídě?
- Jak se chováte nebo jak byste reagovali, kdybyste se cítili zvýhodnění ve srovnání s jinými žáky?

- Jaká situace nebo chování ze strany učitelů vás přiměje cítit se nebo vnímat jako zvýhodnění? -Přijímání zpětné vazby

4. Technologie a práce s nimi ve výuce:

- Jak vnímají zapojení technologií do výuky a jakým způsobem ovlivňují pedagogickou komunikaci?
- Jak často a co nejčastěji používají vyučující ve výuce?
- Jaký vliv mají technologie na vaši motivaci a zapojení do výuky?
- Pomáhají učitelé s technologiemi, pokud vidíte, že s některými novými pomůckami tápe a vy už s tím máte zkušenost?
- Jaké jsou vaše nejoblíbenější technologické nástroje nebo aplikace, které používáte ve výuce, a proč?